

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

***CONSCIÊNCIA  
CORPORAL NA ESCOLA***

**THAIS ADRIANA CAVALARI**

**CAMPINAS  
2005**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FEF - UNICAMP**

**T326c Cavalari, Thais Adriana.  
Consciência corporal na escola / Thais Adriana Cavalari. -  
Campinas, SP: [s.n], 2005.**

**Orientador: Adilson Nascimento de Jesus  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física,  
Universidade Estadual de Campinas.**

**1. Consciência. 2. Corpo. 3. Paradigma. 4. Educação Física  
Escolar. I. Jesus, Adilson Nascimento de. II. Universidade  
Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.  
Título.**

**THAIS ADRIANA CAVALARI**

# ***CONSCIÊNCIA CORPORAL NA ESCOLA***

**Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Thais Adriana Cavalari e aprovada pela Comissão Julgadora em 02 de fevereiro de 2005.**

---

**Orientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CAMPINAS**

**2005**

**Dedico este estudo a todos aqueles que  
estão buscando seu caminho.**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus,

À Profa Dra Elizabeth Paoliello Machado de Souza e à Profa Dra Eliana Ayoub,

À minha família,

À Elisabeth Wanderico (Billa),

À Odenise Bellini (Dê),

À Lorena Hoff (Lô),

Ao meu namorado Jurandir,

Aos meus amigos, em especial: Duda, Marina, Tani, Kátia, Sara, Suzi, entre tantos outros,

Aos meus queridos alunos da escola e de Yoga,

Agradeço de coração a todos vocês pelo incentivo, pela força, pela paciência, pela compreensão da minha ausência em tantos momentos, pelas discussões realizadas, pelo auxílio nas correções, pelas sugestões para o engrandecimento do trabalho, pelo compartilhamento do conhecimento, pelos “puxões de orelha” dados com carinho, e principalmente por acreditarem em mim, me auxiliando no caminho do (auto) conhecimento.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

## RESUMO

O projeto intitulado *Consciência Corporal na Escola* relata um processo de desenvolvimento da consciência corporal em aulas de educação física escolar de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Campinas. Apoiado na física moderna propõe uma mudança de paradigma, alertando para a necessidade da mudança do olhar direcionado ao aluno para que ocorra também uma alteração na atuação do professor. Tem como objetivo viabilizar uma educação física que busca ver o ser humano, e não apenas sua dimensão física, e para privilegiar essa corporeidade nas aulas, sugere a utilização de procedimentos provenientes de práticas de consciência corporal. A revisão bibliográfica somada a experiência da pesquisadora nesta área do conhecimento, deram suporte a pesquisa qualitativa de campo, caracterizada por uma observação participante, que se utilizou das anotações das observações em diário de campo, e das redações, desenhos e pinturas elaborados pelos alunos, associados aos depoimentos dos participantes sobre os temas desenvolvidos, para a interpretação do fenômeno. A observação inicial demonstrou a identificação das aulas de educação física apenas como um espaço/tempo para jogar futebol, revelando falta de interesse e pouca participação dos alunos no trabalho proposto, associados à dificuldade na prática do autotoque e no toque em relação aos colegas. No decorrer do processo os alunos demonstraram maior disponibilidade através de maior participação, interesse e envolvimento com a prática, permitindo-se tocar e serem tocados, apontando indícios do despertar da consciência, através do desenvolvimento do autoconhecimento e do aumento da capacidade de autoobservação e de reflexão. Este projeto contou com o auxílio do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq.

**Palavras chaves:** consciência, corpo, paradigma, educação física escolar.

## ABSTRACT

The project Corporal Conscience in the School is about a process of development of the corporal conscience in classes of physical education at municipal school in the City of Campinas. Supported by the modern physics it proposes a paradigm change, alerting for the necessity to change the look directed to the pupil so that an alteration in the performance of the professor can also occurs. The purpose of that is to make possible for a physical education class to see the human, and not only its physical dimension, to privilege this humanity in the lessons, suggesting the use of procedures based in the corporal conscience's practice. The bibliographical review added the experience of the researcher at this area to her knowledge, given the support for the qualitative research, characterized for a participant observation, that used the notes of the comments, writings, drawings and paintings elaborated by the pupils, associated to the participants' speak about the classes, for the interpretation of the phenomenon. The initial observation indicated that the classes of physical education were felt only as a time to play soccer, revealing a lack of interest and little participation of the pupils in the considered work, associates to the difficulty to the practice of self-touch and to touch their colleagues. As an outcome of the process the pupils had demonstrated great availability through increasing of participation, interest and involvement with the practice, allowing themselves to touch and to be touched, and also indicating the wakening of the conscience, through the development of the self-knowledge and the increase of the reflection and self-observation capacity.

**Key words:** conscience, body, paradigm, physical education.

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>07</b>
<b>SOBRE O OLHAR.....</b>	<b>08</b>
<b>Paradigmas.....</b>	<b>10</b>
<b>Energia.....</b>	<b>16</b>
<b>Polaridade.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>31</b>
<b>SOBRE CORPO/CORPOREIDADE.....</b>	<b>32</b>
<b>A Educação Física.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>41</b>
<b>SOBRE CONSCIÊNCIA.....</b>	<b>42</b>
<b>O Processo de Individuação.....</b>	<b>43</b>
<b>O Desenvolvimento da Personalidade.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>53</b>
<b>SOBRE CONSCIÊNCIA CORPORAL.....</b>	<b>54</b>
<b>Os Cinco Sentidos.....</b>	<b>62</b>
<b><i>O Toque.....</i></b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>72</b>
<b>SOBRE O CAMINHO.....</b>	<b>73</b>
<b>A Chegada na Escola.....</b>	<b>73</b>

O Objetivo.....	75
Os Procedimentos Metodológicos.....	77
Desenvolvimento da Proposta.....	79
Estrutura Geral das Aulas.....	81
Conhecimentos Abordados.....	82
Os Temas da Consciência Corporal.....	82
<i>Pele – Tato</i> .....	83
<i>Pés e Mãos</i> .....	86
<i>Membros inferiores (pernas e coxas)</i> .....	88
<i>Pelve(ílios, ísquios e púbis)</i> .....	89
<i>Coluna</i> .....	90
<i>Yoga</i> .....	91
<i>Relaxamento</i> .....	92
Jogos e Brincadeiras.....	95
<i>Variações de pega-pega</i> .....	96
<i>Atividades com corda</i> .....	98
<i>Atividades de equilíbrio</i> .....	99
<i>Jogos</i> .....	100
<i>Atividades de Gincana</i> .....	101
<i>Atividades com Música</i> .....	102
<i>Outros Jogos</i> .....	102
<i>Jogos com Ritmo</i> .....	104
<i>Observação geral sobre as atividades propostas</i> .....	104
Um pouco mais sobre as aulas.....	105
<i>O exemplo da 4ª série C</i> .....	106
Algumas dificuldades do caminho.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
BIBLIOGRAFIA.....	136
ANEXOS.....	141

**Dança da paz**

**Germinam os desejos da alma,  
crescem os atos da vontade,  
maturam os frutos da vida**

**Eu sinto meu destino,  
Meu destino me encontra  
Eu sinto minha estrela  
minha estrela me encontra  
Eu sinto meus objetivos,  
meus objetivos me encontram**

**Minha alma e o mundo são um só**

**A vida, ela se torna mais clara ao redor de mim,  
a vida, ela se torna mais árdua para mim  
a vida, ela se torna mais rica em mim.**

**Busque a paz,  
viva a paz,  
ame em paz.**

**Rudolf Steiner**

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Não sei se a gente escolhe a profissão, se ela escolhe a gente, ou se ambas acontecem simultaneamente, mas desde pequena, sempre tive afinidade com o “mexer o corpo”. Fiz ballet, jazz e natação quando era criança, e essas três atividades, somadas as incansáveis brincadeiras de rua, sempre me deram um imenso prazer! Na 5ª série do ensino fundamental tive meu primeiro contato com a educação física como disciplina escolar institucionalizada e foi naquele momento que decidi o que queria “ser quando crescer”: professora de educação física. Na época, minha então professora de educação física que também dava aula num curso de graduação, até brincava comigo dizendo que não iria me aturar na faculdade, que no ensino fundamental já seria suficiente. Durante a adolescência, o descaso com a vivência desta disciplina no Ensino Médio da escola onde estudei, associado ainda à desvalorização da profissão de professor em relação a outras profissões, quase me fizeram mudar de opção, mas acabei mesmo ingressando numa Faculdade de Educação Física e concluindo este curso.

Ao me formar em educação física um leque incrível de possibilidades de trabalho se abriu, e como na época não sabia muito bem o que eu queria, fui experimentando: ao longo destes anos interagi com crianças, adolescentes, adultos e idosos, trabalhando com ginástica de academia, natação, avaliação física, personal training, recreação em hotéis e em parques temáticos, e finalmente com educação física escolar numa escola pública.

Cheguei à instituição escolar sem saber direito o que eu iria encontrar, mas com muita vontade de colocar em prática tudo que havia aprendido na Universidade. Tentei. Algumas vezes dava certo, outras não. A realidade da rede pública de ensino apresentou-se bem diferente daquela que eu havia vivenciado ou mesmo tinha ouvido falar, o que me fez entender aquela história de que não dá para dar aulas seguindo receitas prontas, não dá mesmo. As pessoas são diferentes, as comunidades também, assim como os valores e as necessidades e,

além disso, é preciso ter muita vontade e criatividade para não sucumbir aos vícios do sistema vigente.

Trabalhando na escola, a primeira necessidade que senti foi a de olhar mais profundamente para meus alunos. Quem são eles? De onde eles vêm? O que eles querem? Do que eles gostam? O que eles sentem? Eles têm sonhos? Onde e como eles vivem? Era preciso olhar!

Embora só o fato de olhá-los já fosse bem interessante, isso ainda não esclarecia muita coisa, uma vez que, olhar para o aluno com quem se interage não é uma prática muito comum na escola. Considerando que o olhar sempre se origina de um ponto de vista específico e está contaminado da pessoa que olha, então que olhar seria esse que eu daria aos meus alunos?

A busca por este olhar deu origem a este projeto, que se caracteriza pela **visualização e pela construção de uma educação física diferenciada. Minha perspectiva com este estudo foi a viabilização de uma disciplina escolar que privilegiasse o ser humano como um todo e não mais o dividisse em compartimentos; que contribuísse para que o aluno cada vez mais se aproximasse de si mesmo, estimulando o desenvolvimento da percepção e da atenção, para que ele não possa ser, inconscientemente, massificado pela sociedade. Busquei construir uma educação física que trouxesse consciência ao aluno, proporcionando-lhe autoconhecimento e trazendo-lhe autonomia, oferecendo-lhe assim a possibilidade de dirigir sua vida, e não simplesmente ser comandado, sem nem mesmo ter consciência de que isso acontece.**

Para isso realizei inicialmente uma revisão bibliográfica que me forneceu a sustentação necessária para a formulação desta prática modificada, buscando em diversas áreas do conhecimento, autores que tratassem e olhassem para o ser humano em toda sua complexidade e não apenas para uma de suas dimensões. Esta revisão bibliográfica, somada a minha experiência pessoal e profissional, me

proporcionou dados para a estruturação e realização da pesquisa de campo na escola, caracterizada por uma observação participante de caráter qualitativo.

Este estudo está dividido em cinco capítulos e o **olhar** é o primeiro tema abordado por esta pesquisa, buscando na ciência, sobretudo na física moderna, seu embasamento teórico. Construí no **capítulo I** o olhar que iria dirigir aos alunos, **um olhar que busca ver o ser humano**: não só como um corpo físico que se move, mas também suas emoções, sentimentos, idéias, crenças, etc. Sugerindo uma mudança de paradigma, este primeiro capítulo baseia-se na tentativa de olhar o ser humano na sua totalidade e nas suas relações, na sua plenitude, olhando para sua corporeidade.

**Corpo/corporeidade** é o assunto do **segundo capítulo**, no qual busquei construir um entendimento do que é corpo. Esta reflexão me levou ao próximo momento, pois não bastava olhar o ser humano (e não apenas a sua dimensão física), precisava também **privilegiar esse ser nas aulas de educação física**, fazendo com que as mesmas fossem um espaço para a vivência desta totalidade, na qual os alunos se experimentassem como **seres conscientes**, contribuindo para que se percebessem, **vivenciando toda sua corporeidade**. A busca foi por uma educação física que deixasse de ver apenas os conteúdos que ela precisa ensinar, e começasse a olhar para o aluno que se constrói e que cria em movimento.

Falar de **consciência** me conduziu, no **terceiro capítulo**, escrever sobre a psicologia de Jung e seus termos, levando-me também a escolher uma forma de trabalho que se adequasse aos meus objetivos e fornecesse uma base para todas as atividades desenvolvidas. Optei pelo o que no **quarto capítulo** chamo de **consciência corporal**. Mas por que a consciência corporal?

A escolha por este caminho se deu por minha própria experiência com estas atividades como praticante, pois pude observar em mim mesma, as implicações deste tipo de trabalho. A **consciência corporal** já vinha sendo tema de interesse para mim há algum tempo e eu tinha curiosidade de saber como esta

aconteceria no ambiente escolar, em aulas de educação física. Somado a isso, pude observar que no ambiente escolar ainda ocorria a velha separação entre corpo e mente, reflexo do pensamento newtoniano-cartesiano, na qual as disciplinas de sala de aula cuidam da mente e cabe a educação física cuidar do corpo.

Tomando o ser humano em movimento como o elemento mais característico de estudo da educação física, decidi que não poderia haver nada mais oportuno do que começar por este. Feldenkrais (1988) acredita que agimos de acordo com nossa auto-imagem, a qual consiste em: movimento, sensação, sentimento e pensamento. Para ele, o ser para melhorar sua auto-imagem, precisa primeiro valorizar-se como indivíduo e coloca que **a ação é a principal arma para promover um auto-aperfeiçoamento**. Segundo este autor, uma auto-imagem completa envolve plena consciência de todas as articulações e da superfície inteira do corpo, e que a execução de uma ação não significa que saibamos o que estamos fazendo ou como estamos fazendo. Para ele, **a consciência é a base para o autoconhecimento do ser**, e lhe fornece meios potenciais de dirigir sua vida, o que de acordo com o autor, poucos realizam.

**Promover o conhecimento e reconhecimento do próprio corpo e ir além, trazendo a consciência para o corpo (por exemplo, para os ossos, músculos e postura) e assim buscar desenvolver a consciência do indivíduo (*si mesmo*) e deste ser com os outros (amigos, escola, bairro, sociedade, natureza, planeta), ou seja, experimentar o corpo como local de vivência e descoberta do todo que é a vida!**

**No capítulo V**, escrevo sobre o **processo desenvolvido na escola**, apontando algumas possibilidades de desenvolvimento da consciência corporal. Acredito que busquei despertar o aluno para si mesmo e para o outro, plantando uma semente em cada indivíduo que esteve comigo, e se ela germinará ou não, ainda não tenho como saber. O que tive oportunidade de observar foi o interesse dos alunos pela descoberta do próprio corpo e de novas possibilidades de

educação física, e ainda a chance destes vivenciarem práticas alternativas<sup>1</sup>, isto é, diferenciadas daquelas usualmente oferecidas, dentro de um espaço que, apesar dos diversos esforços, encontra-se muitas vezes vazio e carente de possibilidades.

---

<sup>1</sup> Entenda-se aqui práticas alternativas como àquelas diversas das usualmente oferecidas, e não alternativas no sentido de serem opostas. Pelo contrário acreditamos que estas práticas são complementares as demais atividades, e não tem a intenção de negá-las.

# **CAPÍTULO I**

## I. SOBRE O OLHAR

Neste primeiro capítulo tratarei do olhar, porque acredito que para desenvolver a consciência corporal<sup>2</sup> na escola e observar como esta acontece neste ambiente, é necessário também, que **modifiquemos o olhar que temos direcionado à educação, à educação física, ao aluno, e a vida**. Na escola, de uma forma específica, é mudar a forma de se relacionar com o aluno e com a disciplina educação física.

A primeira coisa importante que precisamos ter em mente e que quero deixar claro, é que o êxito deste projeto depende mais de quem está propondo do que do método em si. Acredito que muito depende do indivíduo e pouco depende do método: **“é o modo pelo qual o indivíduo atua nesse caminho que exprime verdadeiramente seu ser”** (JUNG e WILHELM, 1988, p.25, grifo meu). Vou relatar todo o trabalho que desenvolvi na escola, e até acredito que este possa ser de grande auxílio a outros profissionais que buscam uma educação física diferenciada, mas antes de qualquer coisa preciso impregná-los daquilo que me impregnou; fazê-los mergulhar no mesmo mar que mergulhei, caso contrário, este trabalho será apenas um relato de um estudo de caso, (...), e acreditem, para mim é bem mais que isto. Bergé (1988, p.98) aponta que “trata de transformar-se a si mesmo antes de começar a ensinar” e, portanto, antes de aprender.

Durante meu caminho profissional tive a oportunidade de atuar em diversas áreas da educação física, e nada despertou tanto meu interesse como o trabalho com a educação física escolar. A escola se apresentou como um grande desafio e como a possibilidade de fazer algo verdadeiramente significativo para mim e para meus alunos, o que eu não sentia tão fortemente nas outras áreas.

Ao longo deste período eu havia tomado contato com o trabalho de consciência corporal participando das aulas de Vivências Corporais do Prof. Dr.

---

<sup>2</sup> Entenda-se consciência corporal como sinônimo de consciência. Abordarei o tema mais profundamente no capítulo IV.

Adilson Nascimento de Jesus na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, das aulas de Consciência Corporal da Prof<sup>a</sup>. Odenise Bellini no Espaço de Conscientização Corporal Odenise e das aulas de Yoga da Prof<sup>a</sup>. Lorena Hoff no Espaço Shantivanam (todos eles na cidade de Campinas). Estas experiências aconteceram em razão de uma busca interna, de uma procura por um sentido para minha existência e também para todas as atividades que eu desenvolvia na minha vida, incluindo assim a minha prática profissional. Dentro de tais práticas, o que mais chamou minha atenção, foi a visão holística que se tem do ser humano, visão essa que se apresenta bastante fragmentada na maioria das outras atividades corporais nas quais o ser humano parece estar dividido em compartimentos.

Nessa busca, e através destas práticas, deparei-me comigo mesma através de um outro olhar. Pode parecer estranho, mas é isso mesmo: deparei-me comigo mesma. Pude perceber que aquele ser que raramente eu observava e que também me observava às vezes no espelho era mais, e estava realmente vivo embora eu não tivesse muita consciência do real significado de estar viva<sup>3</sup> até então.

Parece estranho pensar deste modo, mas reflita: quantas vezes por dia a maioria das pessoas que você conhece pára para se perceber? Se não estiver doente e nem sentir nenhuma dor ocasional acredito que o máximo que a maior parte se permite sentir é um cansaço ao final do dia, que espera que provavelmente com o sono desapareça. Mas será que somos só isso? Uma máquina que liga o piloto automático pela manhã e desliga na hora de dormir? Felizmente ainda existem os sonhos...

Posso até estar exagerando, mas um grande número de pessoas vive em funções de suas obrigações (profissionais, familiares, etc.) e simplesmente não consegue parar, mesmo que seja por poucos minutos, para se ouvir, sentir ou se perceber. Parece que grande parte da sociedade perdeu a noção do que realmente gosta ou quer, e só conhece o que dá tempo de conhecer e o que a

---

<sup>3</sup> Isto é, estar presente; estar consciente de *si mesmo*, dos outros e do espaço.

comunidade em que se está inserido permite. Imagine então o que está acontecendo com as crianças!? O discurso é aquele de que nós, adultos e bem informados, sabemos muito bem o que é melhor para as crianças e pronto. Será que sabemos?

Escrever sobre esses novos olhares que tenho oferecido à educação física escolar, apresentando ainda os primeiros indícios de uma prática diferenciada, permite-me compartilhar algumas das minhas experiências, como também, partilhar as minhas dificuldades. Entretanto, falar de consciência corporal é falar de corpo, de corporeidade e antes ainda, de uma **mudança de postura por parte do professor em relação ao valor da sua atuação profissional e de sua relação com a vida em si**. Assim, convido-os inicialmente a refletir um pouco sobre uma educação física escolar sustentada por um novo paradigma, por um outro olhar, que se apóia num primeiro momento nas idéias de Capra, alertando, porém, que ao escrever sobre uma nova maneira de olhar a vida não estou negando o valor que o velho paradigma teve na nossa formação, mas buscando ir além deste.

## **Paradigmas**

**“O homem não é o mundo, o mundo  
não é o homem, mas um não se  
concebe sem o outro”  
(REZENDE, 1990).**

A discussão a respeito de paradigma não é nova, mas do meu ponto de vista ainda se faz necessária. De acordo com Santin (1987, p.18):

O paradigma é uma exigência do próprio modo de ser do homem. Ninguém consegue olhar uma paisagem de nenhum lugar, ou de todos os lugares. Ela será sempre visualizada a partir de um lugar determinado. O paradigma faz parte deste lugar, ou melhor, ele é este lugar situado. E tudo que é visto está sujeito à compreensão e à interpretação da ótica paradigmática. O homem olha, percebe e interpreta, situado sempre em algum lugar.

Santin (1987, p.18) acrescenta que a “manutenção ou mudança de ordem vigente estarão sempre vinculadas ao referencial teórico contido no paradigma assumido”. Para Migliori (1998), **paradigmas são filtros mentais**, de acordo com os quais observamos a realidade e processamos as informações: são as nossas maneiras de pensar o mundo, nossos valores, crenças, relacionamentos, nossa vida enfim. Dessa forma, de acordo com a autora, **uma mudança paradigmática é em última análise uma profunda mudança de vida**, mudando nossa forma de conhecer e de sentir também. Para ela o paradigma é a “mola mestra de cada época”, é a criação do homem para viver o mundo, e, se é uma criação humana, é passível da transformação.

**Mudar o paradigma é mudar o mundo, é mudar nossa forma de ver o mundo.** Para a mesma autora, o paradigma é fundamental para que a comunidade científica assegure sua continuidade, pois este apresenta uma condição de “exemplo compartilhado”, isto é, “os membros de uma cultura acabam vendo as mesmas coisas quando submetidos aos mesmos estímulos” (MIGLIORI, 1998, p.18). Assim, são os referenciais do paradigma que norteiam os pensamentos das pessoas, e fazem isto de forma inconsciente, pois já não percebemos que nossa compreensão é regida por estes e desta forma várias coisas que nos parecem lógicas ou óbvias podem, na verdade, ser apenas resultado de um condicionamento paradigmático. Como exemplo de um pensamento estabelecido culturalmente, Migliori (1998) cita a consideração do ser humano dividido em corpo e mente, que é um condicionamento, e, que entre outras coisas, traz como consequência o distanciamento entre ação, pensamentos e sentimentos.

A crise de um paradigma começa quando este não mais satisfaz a compreensão humana, fazendo surgir assim uma nova postura científico-filosófica. No caso deste estudo, essa nova postura vai implicar numa visão da realidade de forma integrada, dinâmica, complexa e complementar, pois **se entre nós e o mundo está nossa interpretação** (nosso mundo interior, ou seja, nossa percepção e processos mentais, balizados em nossas experiências, sentimentos e

conhecimentos), **para que ocorram transformações é necessário que mudemos alguns pressupostos do nosso pensamento e percepção.**

Observando que a forma cartesiana e mecanicista de ver o mundo não mais me satisfazia, recorri a Capra (1982), que assim como Migliori (1998) e outros autores<sup>4</sup> propõem uma **visão sistêmica do mundo**: uma visão diferenciada da realidade que se baseia na consciência do estado de interligação e interdependência de todos os fenômenos, na qual os sistemas são uma totalidade<sup>5</sup> e são dinâmicos<sup>6</sup>. Essa visão parece-me importante para situar melhor o papel da educação física na vida do ser humano e em especial na escola, já que esta disciplina, mais do que as outras, parece ocupar um espaço totalmente desvinculado do todo escolar, que também não é sentido como um todo.

A educação, de uma forma geral, tem sido muito criticada por tratar o ser humano em partes, como um ser com gavetas a serem preenchidas com o conhecimento que também é tratado de forma separada e reduzida. Capra (1982), como físico, indica essa situação como resultado da forte influência da física nas demais ciências, demonstrando que a visão mecanicista do mundo, e a divisão cartesiana entre espírito e matéria, influenciaram a biologia, a medicina, a psicologia, a economia, a política e a educação, reduzindo o ser humano as suas partes, gerando uma visão fragmentada não só do corpo, como de todo universo, levando-nos ao atual estado geral de crise.

Morais (1993, p.77) considera que a origem deste dualismo é ainda mais antiga (desde a Antiguidade), mas concorda que foi Descartes que acentuou essa visão e, este autor a define como uma “concepção *instrumentalista* do corpo”. De qualquer maneira, este estado geral de crise que Capra (1982) ressalta, é visto aqui não como um aspecto negativo, mas como um momento de transição, de questionamento, que levará a uma transformação da realidade.

---

<sup>4</sup> Boff (1998), Brito (1996), Dethlefsen & Dahlke (1983), Gerber (1988), Santim (1987).

<sup>5</sup> Os sistemas não são vistos isoladamente, pois entendo o todo como diferente da soma das partes.

<sup>6</sup> Este conceito será explicado posteriormente.

Escrevendo sobre transformação, é também a Física, neste caso a física moderna, a física quântica, que vem para mudar os antigos conceitos de tempo, espaço, matéria, objeto, causa e efeito, gerando assim, uma mudança paradigmática também em todas as outras ciências. De acordo com Capra (1982), as palavras chaves para entender esse novo paradigma são: orgânico, holístico e ecológico, com uma visão de universo dinâmico, indivisível e inter-relacionado com todas as partes, não existindo assim, entre outras coisas, divisão entre corpo e mente, e entre observador e observado.

Se é a física moderna que transcende a visão cartesiana e mecanicista do mundo, para entender melhor as características deste novo pensamento, é preciso adentrar mais profundamente nesse novo universo. A nova física é marcada por Einstein com sua Teoria da Relatividade e o início da Teoria Quântica e da Teoria dos Fenômenos Atômicos. De acordo com Capra (1982, p.71), o século XX, para os físicos, foi marcado por uma série de desafios em relação a sua capacidade de entender o universo:

Todas as vezes que fazíamos uma pergunta à natureza, num experimento atômico, a natureza respondia com um paradoxo e, quanto mais eles se esforçavam por esclarecer a situação, mais agudos os paradoxos se tornavam.

A forma de pensamento usual mostrou-se então, inadequada para descrever tais fenômenos, percebendo-se que o pensamento baseado nos conceitos clássicos não servia para explicar os fenômenos atômicos, pois faziam surgir paradoxos. De acordo com este autor, mesmo depois de concluída a formulação matemática da Teoria Quântica, sua estrutura conceitual não foi facilmente aceita, exatamente porque alterava os conceitos de tempo, espaço, matéria, objeto, causa e efeito, conceitos que influenciam nossa forma de ver e olhar o mundo. Assim, a implicação filosófica da física moderna foi esta visão sistêmica, baseada na teoria geral dos sistemas.

Capra (1982) escreve sobre a mudança gerada pela fantástica descoberta de que os átomos não são partículas duras e sólidas, mas que consistem em minúsculas partículas (os elétrons) que se movimentam ao redor do núcleo (prótons e nêutrons), e que mesmo os elétrons não se parecem nada com os objetos sólidos da física clássica. Relata o estranhamento causado pelo comportamento dual de tais unidades subatômicas que ora se comportam como partículas, ora se comportam como ondas. Neste caso, o paradoxo a ser compreendido era o fato de como uma coisa poderia ser uma partícula (algo confinado num pequeno volume) e ao mesmo tempo uma onda (algo que se espalha numa vasta região do espaço). Tais físicos perceberam que ao tentar entender o fenômeno, ainda estavam limitados aos conceitos da física clássica, conceitos estes que não estavam sendo adequados para compreender fenômenos atômicos.

“Um elétron não é nem uma partícula nem uma onda” diz Capra (1982, p.73-74), ele não possui propriedades intrínsecas, independentes do meio ambiente; “as propriedades que ele apresenta [...] dependem da situação experimental, ou seja, do aparelho com que o elétron é forçado a interagir”, isto é, do que espero ver quando olho para ele. Esse duplo comportamento foi chamado por Niels Bohr (apud CAPRA, 1982, p.74) de Complementaridade, ou seja, “a imagem da partícula e a imagem da onda são duas descrições complementares da mesma realidade, cada uma delas só parcialmente corretas e com uma gama limitada de aplicação”, entretanto, ambas são necessárias para a descrição total da realidade. Segundo Capra (1982) foi a resolução do paradoxo partícula/onda que gerou a *contestação do conceito de materialidade* da visão mecanicista, pois ao nível subatômico, a matéria não existe em lugar e tempo definidos, apenas mostra “tendências pra existir”.

Esse aspecto dual do elétron acabou por influenciar a noção clássica de objetos sólidos, dissolvendo-os ao nível subatômico em padrões ondulatórios de probabilidade e essas probabilidades, conforme Capra (1982, p.75), não são probabilidades de coisas, mas sim probabilidades de interconexões ou correlações (entre vários processos de observação e medição), isto é, sozinhas são

abstrações, só podem ser definidas e observadas na sua interação com outros sistemas, e conclui:

É assim que a física moderna revela a unicidade do universo. Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades ínfimas com existência independente. Quando penetramos na matéria, a natureza não nos mostra quaisquer elementos básicos isolados, mas apresenta-se como uma teia complicada de relações entre as várias partes de um todo unificado.

Assim, embora o universo seja um todo unificado que até certo ponto possa ser dividido em partes, como em objetos feito de moléculas e átomos, quando chegamos ao nível das partículas, essa separação desaparece, se desfaz:

As partículas subatômicas – e, portanto, em última instância, todas as partes do universo - não podem ser entendidas como unidades isoladas, mas devem ser definidos através das suas inter-relações (CAPRA, 1982, p.76).

Se a nível subatômico não mais podemos separar nem um objeto de outro, ou um ser de outro, por que ainda há a insistência em separar num único indivíduo o que é físico do que é mental, emocional ou espiritual? Capra no seu livro mais recente, *Conexões Ocultas* (2002, p.82), escreve também sobre o estado de interligação entre todas as coisas, e coloca que:

Quando olhamos para o mundo a nossa volta, percebemos que não estamos lançados em meio ao caos e a arbitrariedade, mas que fazemos parte de uma ordem maior, de uma grandiosa sinfonia da vida. Cada uma das moléculas do nosso corpo, já fez parte de outros corpos – vivos ou não – e fará parte de outros corpos no futuro. Nesse sentido, nosso corpo não morrerá, mas continuará perpetuamente vivo, pois a vida continua. Não só as moléculas da vida que temos em comum com o restante do mundo vivente, mas também os princípios básicos da organização vital. E como também a nossa mente é encarnada, nossos conceitos e metáforas estão profundamente inseridos nessa teia da vida, junto com nosso corpo e nosso cérebro. Com efeito, nós fazemos parte do universo e nele estamos em casa; e a percepção desse pertencer, desse fazer parte, pode dar um profundo sentido à nossa vida.

Quando enfatizei a necessidade de buscar um sentido para minha atuação no mundo, era deste sentido maior a que me referia; um sentido que, ao mesmo tempo em que pudesse preencher o espaço vazio em mim, também pudesse fornecer direções para meus próximos passos. Na minha opinião, **o ponto interessante que resulta deste novo pensamento é o de que o observador não é apenas imprescindível para que as propriedades dos fenômenos atômicos sejam observadas, mas também para que essas ocorram, ou seja, a maneira como observo determina também as propriedades**, como por exemplo, se é partícula ou onda, pois: “[...] o elétron não possui propriedades objetivas independentes da minha mente” (CAPRA, 1982, p.81).

**Este conhecimento permite-me afirmar que não há divisão entre mente e matéria, entre o observado e o observador, desmoronando a idéia de ciência isenta de valores, na qual então os resultados científicos passam a serem condicionados também pela estrutura mental. O observador altera o observado e vice-versa, sendo assim, nossa intervenção está muito além do que a gente imagina, como também nossa relação com o mundo e com o universo, fazendo-nos ponderar que nossa simples mudança de olhar, como professores, pode acarretar mudanças significativas não só no nosso aluno, como em nossa sociedade.**

## **Energia**

Busquei, até então, demonstrar um pouco do que expus inicialmente sobre a idéia da vida como algo orgânico e holístico, isto é, da vida como uma rede de relações interligadas (organizadas entre si) e interdependentes (cada parte contém o todo e só existe em função deste todo). Somado a isso, escrevi também que tais sistemas além de formarem essa totalidade, são dinâmicos, e tentarei neste momento esclarecer melhor esta questão.

Foi observado no mundo subatômico que a matéria nunca está imóvel, mas que está sempre se agitando. O caráter dinâmico da matéria é consequência deste comportamento de onda dos fenômenos atômicos:

Na medida em que as coisas podem ser descritas como sendo feitas de componentes menores – moléculas, átomos e partículas – esses componentes encontram-se em um estado de contínuo movimento. Macroscopicamente, os objetos materiais que nos cercam podem parecer passivos e inertes; porém, quando ampliamos um pedaço ‘morto’ de pedra ou metal, podemos ver que nele há grande atividade (CAPRA, 1982, p.83).

Se tudo que existe é formado por átomos, que agrupados formam as moléculas, concluímos que estas não são inertes, mas vibram e, conforme Capra, (1982) vibram em função da sua temperatura e em harmonia com as vibrações térmicas do seu meio ambiente. Os elétrons ligam-se aos seus núcleos por forças elétricas (que tentam mantê-los unidos) e no núcleo os prótons e nêutrons são comprimidos por forças nucleares (conhecida como força forte) até constituírem um volume mínimo e assim movem-se em velocidades altíssimas (próximo à velocidade da luz). Portanto, podemos dizer, que não há matéria inerte ou passiva, que não existem estruturas estáticas, e que a estabilidade da natureza provém de um equilíbrio que é dinâmico.

Outro ponto interessante a ser destacado é sobre a velocidade desenvolvida por estes núcleos atômicos, pois se eles atingem uma velocidade próxima à velocidade da luz, de acordo com Capra (1982) só podemos tentar entendê-los pela Teoria da Relatividade de Einstein, teoria que embora matematicamente bem comprovada, encontra entraves na nossa linguagem para a compreensão, uma vez que ainda tentamos entendê-la em função das noções convencionais da realidade, que são limitadas por nossa experiência comum do mundo físico.

Para entender tal princípio, é necessário também tentar ampliar nossos conceitos. Capra (1982) considera que a maior contribuição da teoria da relatividade de Einstein foi a equação:

$$E=mc^2$$

Segundo o autor, tal equação levou-nos a compreensão de que a massa nada mais é do que uma forma de energia (onde E=energia, m=massa, e c=velocidade da luz). “Na física moderna, a massa deixou de estar associada a uma substância material, elas são vistas como feixes de energia” (CAPRA, 1982, p.85), e assim, podemos nos arriscar dizendo que se o átomo é uma partícula e esta não é feita puramente de substância material, o que observamos na verdade são modelos dinâmicos, que Capra (1982, p.86) chamou de “a contínua dança da energia”:

Na física moderna, a imagem do universo como máquina foi transcendida por uma visão dele como um todo dinâmico indivisível, cujas partes são essencialmente inter-relacionados e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico. No nível subatômico, as inter-relações e interações entre as partes, são mais fundamentais do que as próprias partes. Há movimento, mas não existem, em última análise, objetos moventes, há atividade, mas não existem atores; não há dançarino, somente a dança.

Sem perder de vista tudo que já vimos, direcionaremos agora nosso olhar para o indivíduo, para o ser humano. Se o ser é composto de moléculas, que por sua vez são compostas de átomos, podemos nos arriscar a dizer que o ser humano como matéria é também uma forma de energia:

Como seres humanos não somos entidades newtonianas isoladas e insignificantes; pelo contrário, cada um de nós é também um microcosmo que reflete e contém o macrocosmo (BRITO, 1996, p.96).

O ser humano assim como todo universo apresenta apenas uma aparente materialidade. **A física quântica permite, portanto, uma ampliação da idéia de**

**corpo, ampliação essa que influenciará toda a nossa maneira de olhar o mundo, assim como nossa atuação na escola.**

Para explicar um pouco melhor o que vem a ser energia e toda esta relação de interdependência, e ainda, como lidar com este conhecimento no dia a dia, precisamos refletir a respeito de outros dois conceitos: força e campo. Na física clássica encontramos dois tipos de força: força de contato (toque), e força de campo (gravidade, elétrica, forte e fraca). Na física moderna, só existe a força de campo, porque não há contato em escala microscópica. É chamada de força a interação entre dois corpos, e campo é o nome dado para uma modificação causada no espaço, podendo este campo ser elétrico ou gravitacional. No caso do campo elétrico, carga interage com carga apenas se a carga do campo for positiva ou negativa, se for neutra não há interação elétrica, só há interação gravitacional.

A definição do termo energia não é muito simples, e de acordo com Brito (1996, p.225) é até problemática do ponto de vista científico, pois para a ciência moderna “a energia não é uma substância, mas uma medida de atividade, de padrões dinâmicos”. Poderíamos dizer ainda que energia pode ser definida como a maneira como a força atua, isto é, como a sua capacidade de interação com o meio. Recorrendo a Ferreira (1988, p.247) encontramos a definição de energia como “maneira como se exerce uma força”, ou ainda, “propriedade de um sistema que lhe permite realizar trabalho”.

De acordo com esta definição, a energia

[...] pode ter várias formas (calorífica, cinética, elétrica, eletromagnética, mecânica, potencial, química, radiante), transformáveis umas nas outras, e cada uma capaz de provocar fenômenos bem determinados e característicos nos sistemas físicos. Em todas as transformações de energia há completa conservação dela, i. e., a energia não pode ser criada, mas apenas transformada (primeiro princípio da termodinâmica) [...].

Acrescenta também que “a massa de um corpo pode transformar-se em energia, e a energia sob uma forma radiante pode transformar-se em um corpúsculo com massa” (FERREIRA, 1988, p. 247). Além disso, outro fator a ser considerado, e que dificulta o entendimento comum sobre o que é energia, é o caso de várias linhas de estudo falarem de diferentes formas de energia existentes no homem, e designarem diferentes nomes a estas formas de energia, como: chi (na Acupuntura), prana (no Yoga), orgone (Reich), libido (Freud), energia psíquica (Jung), etc.

Não optarei aqui por um nome ou por uma forma para energia como fazem estas linhas de estudo. Pretendo apenas demonstrar a **fragilidade do conceito de materialidade do nosso corpo**, e ainda enfatizar a relação deste corpo com o todo. Brennan (1987, p.44), como física, fala do campo de energia que existe em torno de cada um, e de acordo com a autora, tudo tem um campo, e tudo está ligado por este campo. “Cada carga (positiva ou negativa) cria uma ‘perturbação’ ou uma ‘condição’ no espaço a sua volta, de modo que a outra carga, quando presente sente a sua força”. Ela define o universo como campos de forças que interagem uns com os outros, onde, por exemplo, o pensamento influencia o campo, que influencia o corpo e, portanto, a saúde.

Gerber (1988, p.33; p.36), como médico, acredita que o homem é formado por “complexos sistemas biológicos em interação dinâmica com uma série de campos interpenetrantes de energia vital [...]”, pois para ele o ser é energia, baseando-se na idéia de que “o arranjo molecular do corpo físico é na verdade uma complexa rede de campos de energia entrelaçados”. Este autor afirma que **através da fórmula  $E=mc^2$ , Einstein provou que matéria e energia são duas manifestações diferentes de uma mesma substância universal**, e acrescenta dizendo que a matéria é um padrão de interferência de energia: “a matéria do assim chamado ‘universo físico’ é meramente matéria com uma determinada densidade ou frequência mais baixa” (GERBER, 1988, p.50).

Para Brennan (1987, p.45) matéria e energia são intercambiáveis: “a massa nada mais é que uma forma de energia. A matéria é simplesmente a energia

desacelerada ou cristalizada. Nossos corpos são energia”. Dessa forma, traz a idéia de que a matéria é completamente mutável: “todas as partículas podem ser transmutadas em outras partículas” (BRENNAN, 1987, p.47), pois são criadas a partir de energia, dissolvendo então a idéia do dualismo num todo, no qual tudo é composto de energia (unidade).

Inwishin (apud BRITO, 1996, p. 183) afirma que cada organismo vivo “é um sistema que está irradiando energia e criando um campo ao seu redor”. Brito (1996, p. 165) escreve que a idéia de corpo físico como padrões de energia ainda não está muito compreendida, mas apóia-se no pensamento quântico e na visão transpessoal<sup>7</sup> e holística. Fala da necessidade de se trazer:

Outros entendimentos dos **seres humanos** a partir de uma perspectiva segundo a qual, eles são vistos **como campos de energia que se interpenetram e se influenciam reciprocamente**, proporcionando assim outras possibilidades para a reformulação da prática pedagógica (grifo meu).

Brito (1996, p. 194) acredita ainda que a expansão desta visão expande também o mundo manifesto:

As portas da percepção existem: resta optar por qual entrar. Afinal a condição que hoje se apresenta é que **o corpo físico que pode ser visto ou tocado, é uma cristalização da entidade quantitativa energética** (grifo meu).

Dessa forma, segundo os autores consultados, o corpo humano é feito de um campo ou corpo de energia que vibra, e portanto, os campos magnéticos das máquinas, da terra, da lua, do sol, os pensamentos e emoções individuais e coletivos, acabam por influenciar os campos de força dos corpos: **“o corpo bioenergético que, segundo se supõe, todos possuem, reage ao pensamento, à emoção, ao som, a luz, a cor, aos campos magnéticos, a**

---

<sup>7</sup> De acordo com SALDANHA (1999, p. 34), visão de um todo integrado e em harmonia, “[...] onde tudo é energia, formando uma rede de inter-relações de todos os sistemas existentes no Universo”.

**qualquer mudança sutil no meio [...]” (BRITO, 1996, p.226, grifo meu), e não apenas a influência de ações físicas concretas.**

Se para tais autores o corpo é um campo de energia que interage com tudo e todos, então, porque percebemos-nos separados? Novamente retomamos a questão dos paradigmas e a forma de se olhar para o mundo, e cito Jung que nos alerta, escrevendo que “a consciência ocidental não é a única forma existente de consciência: ela é condicionada histórica e geograficamente, e só representa uma parcela da humanidade” (JUNG e WILHELM, 1988, p.68). Para Brennan (1987, p.49) somos produtos de nossa herança científica ocidental (modo de pensar, modelos científicos, etc); e assim, mudanças no meio científico ocasionam mudanças também nas nossas autodefinições: “só podemos descrever nossa experiência como um fenômeno que, ao mesmo tempo, observamos e criamos”, e mais “cada observação cria um efeito no modelo observado”.

**Como mencionei no início desta discussão, nossa compreensão do mundo, nossa percepção e pensamentos (nosso filtro mental) são resultados de um condicionamento paradigmático, neste caso, fruto da visão cartesiana e mecanicista da vida, e se quisermos mudar essa percepção, precisamos primeiro ampliar nossa forma de pensar, ver e olhar o universo. Se pretendemos mudar nossa visão de ser humano, renunciando ao corpo mecânico, esquadrinhado e alinhado pela lógica formal (corpo este que deve ser preparado e fabricado para o melhor desempenho), substituindo-o por um corpo misterioso, espiritual, cultural e sensível, pode-se dizer que, em relação à Educação Física, “torna-se necessário como ocorreu na física, o abandono das dicotomias tradicionais do pensamento dualista entre corpo e espírito, corpo e mente, corpo sensível e inteligível” (BRITO, 1996, p.88, grifo meu).**

Na opinião de Boff (1998, p.33) temos que mudar nossa forma de pensar, sentir, avaliar e agir, deixando para trás o velho paradigma que vê tanto a natureza como a mulher, como coisas a serem submetidas ao poder do homem, visão que

trouxe a perda do sentido de unicidade de toda a vida, acarretando uma verdadeira lobotomia na mente humana:

O ser humano, na sua aventura evolucionária, foi se afastando lentamente de sua casa comum, a Terra. Foi quebrando o laço de coexistência com os demais seres, seus companheiros na eco-evolução. Perdeu a memória sagrada da unicidade da vida nas suas incontáveis manifestações. Esqueceu a teia de interdependência de todos os seres, de sua comunhão com os vivos e da solidariedade entre todos. Colocou-se num pedestal. Pretendeu, a partir de uma posição de poder, submeter todas as espécies e todos os elementos da natureza. Tal atitude introduziu a quebra da re-ligação de todos com todos. Eis o pecado de origem de nossa crise civilizacional que está chegando nos dias de hoje ao seu paroxismo.

Para Boff (1998, p.36), a solução para mudarmos, é nos abirmos para a experiência do anima, do feminino, que é a capacidade de captar a totalidade, a inteireza, o mundo interior, a espiritualidade, de:

[...] pensarmos por intermédio do corpo, de apreendermos na nossa intimidade, as ressonâncias do mundo exterior em termos de símbolos e arquétipos, de darmos espaço a ternura e ao cuidado, de abrir-nos ao sentimento [...].

Boff acredita que, por vivermos, até agora, numa sociedade patriarcal e masculina, será esta dimensão do feminino que imaginará a civilização da re-ligação<sup>8</sup>. Concordo com o autor sobre a necessidade de valorizarmos este lado feminino, que até então estava esquecido na nossa sociedade, mas precisamos tomar cuidado para não inverter os pólos e novamente reforçar uma dicotomia. Se quisermos atingir a unidade, não podemos negar nenhuma destas esferas.

Entretanto, pensar o universo como um todo, como uma unidade, não é uma tarefa muito simples para nós ocidentais, acostumados com a visão dualista das coisas. Talvez seja mais fácil tentar entender o conceito de unidade, partindo do conceito de polaridade.

---

<sup>8</sup> Boff (1998, p.36), fala da re-ligação como um re-ligamento do ser humano a sua Fonte originante, no qual tal palavra provém de re-ligião, mas sem ser monopólio das religiões, e sim como um religar da pessoa a seu centro, ao sagrado. Jung fala da ligação do profano ao sagrado, como também a ligação do consciente ao inconsciente.

## Polaridade

Boff (1998, p.18) acredita que o ser humano se constrói com e através da contradição entre caos e cosmos, assim como todo universo. É o que ele chama de **inclusão dos contrários**, lei da complementaridade ou ainda jogo da interdependência, no qual um precisa do outro, vive com o outro, através do outro e para o outro, se complementando: “Ninguém apenas existe. Todos inter-existem e co-existem”, e mais:

É a teia de relações pelas quais tudo tem a ver com tudo em todos os momentos e em todas as circunstâncias. É o funcionamento articulado de sistemas e subsistemas que tudo e a todos englobam. Numa palavra é a visão holística e holográfica.

O mundo da polaridade é também conhecido como mundo das divisões: dentro/fora, homem/mulher, bom/mau, certo/errado, dia/noite, esquerda/direita, etc. É aquele universo que é classificado, dividido em pares de opostos, no qual fomos educados para acreditar que um pólo exclui o outro, dividindo a realidade e nos obrigando a escolher entre uma coisa e outra. Dethlefsen e Dahlke (1983, p.21) colocam que “ao dizer eu, a pessoa se separa de tudo aquilo que percebe como não-eu, como tu, e, ao dar este passo, torna-se prisioneira da polaridade”, prendendo-se ao mundo das oposições. Kupfer (2004) escreve que embora o *eu-ego* (centro da consciência) seja a interface que nos ajuda a agir no mundo, a identificação total com este, acaba gerando uma percepção errônea de que somos entidades isoladas, separadas da existência e da criação.

A exclusão de um dos lados reforça a não totalidade, a polaridade enfim, mas por trás deste mundo polarizado, existirá sempre a unidade (opostos indiferenciados). O problema é que podemos escrever sobre a unidade de tudo, mas não conseguimos imaginá-la, apenas senti-la, por exemplo, através de técnicas de meditação.

No entanto, apesar da polaridade dificultar a visão do todo, é importante perceber que esta visão se faz necessária, porque de acordo com os autores acima “[...] não é possível conhecimento sem a polaridade, sem a divisão entre sujeito e objeto. Na unidade não há conhecimento, só há ser” (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1983, p.22). Dessa forma, **não é o mundo que é polarizado e sim a nossa consciência deste**. Estes autores acrescentam que um pólo depende do outro para existir (seu oposto polar), e assim por trás da polaridade, existe sempre a unidade:

A polaridade é como uma porta que num dos lados está escrito entrada, e no outro, saída. Continua sendo a mesma porta, mas, dependendo do lado pelo qual nos aproximamos dela, vemos apenas um dos seus aspectos (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1983, p.25).

Então, pode-se dizer que a polaridade é a divisão, feita pela consciência humana, da unidade em pólos opostos que se completam mutuamente, sendo que cada um é condição básica para a existência do outro, e a vantagem dessa divisão é a capacidade de reconhecimento de todas as coisas e a desvantagem é que ela nos impede de ver o todo, impondo-nos o fenômeno do ritmo, tempo e espaço.

Para quem está entrando em contato pela primeira vez com este conceito, posso demonstrar um pouco mais a necessidade da polaridade e, ao mesmo tempo seu caráter de unidade, por exemplo, quando me refiro ao fenômeno da luz: não há a consciência da luz sem a sombra, se só houvesse luz, a claridade nos cegaria e não seríamos capazes de distinguir/ver todas as coisas; por outro lado só há sombra porque há luz e vice-versa. Outro exemplo é o da beleza: só reconhecemos o que é belo porque há algo que definimos como feio, identificamos o bom porque definimos algo como mau. Posso dar vários exemplos como estes nos quais um pólo só existe porque o outro também existe, e, portanto, não são apenas dependentes, mas sim imprescindíveis para a existência mútua.

A polaridade gera, porém, essa visão dual, o que acarreta sempre duas possibilidades, e acaba nos colocando na posição de tomar decisões, não

havendo como evitar este fato<sup>9</sup>. Acredito então que essa noção de polaridade e unidade é imprescindível na vida, como também na escola, pois estamos diante de situações de escolha todos os dias.

Assim perante situações decisivas, antes mesmo de estabelecermos critérios de julgamento<sup>10</sup>, é importante ter estas idéias claras. Dethlefsen e Dahlke (1983) sugerem, numa situação de decisão, o uso da percepção intuitiva, percepção esta que não me parece muito privilegiada pela escola ou praticada pelos alunos. **Estes autores afirmam também que toda e qualquer avaliação é subjetiva e necessita de um ponto referencial, pois parte da perspectiva de quem vê a partir de um ponto de vista específico.** Dessa maneira, demonstram a necessidade de saber aceitar e assim, levar o conhecimento para a escola, de que todas as alternativas e possibilidades são certas e erradas, pois fazem parte da unidade e tem o direito de existir, pois sem elas a totalidade não seria um todo: “quem combate qualquer um dos pólos deste universo, luta contra o todo, pois cada parte contém o todo” (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1983, p.37). **Essa idéia busca conscientizar-nos de que não há nada a modificar ou melhorar, a não ser o próprio modo de ver as coisas.**

Vale lembrar ainda, que embora as coisas já existam no mundo, passam a existir para mim apenas quando me conscientizo destas: “a sabedoria, a perfeição e a consciência significam a habilidade de ver e de reconhecer a totalidade da vida, com toda sua validade e equilíbrio” (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1983, p.38). Dessa maneira, essa nova perspectiva, implica ver o pólo oposto cada vez que observo determinado pólo, evitando assim, a unilateralidade, pois como já discutido anteriormente, o fato de observar modifica a qualidade do que está sendo observado: “o mais elevado objetivo dos homens [...] está na capacidade de poder observar tudo e de poder conhecer que é bom do jeito que está” (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1983, p.53).

---

<sup>9</sup> Isto porque deixar de escolher, já é uma opção, e não decidir já é uma decisão!

<sup>10</sup> É importante lembrar que o sistema de valores é construído no ambiente social e cultural, e passa também pela avaliação individual, de maneira que não existe um único sistema para todos.

Não existe imperfeição, o olhar é que é imperfeito, e o conhecimento deste fato, nos possibilita dissolver com os preconceitos, tão presentes ainda na escola. De posse destas informações, cabe-nos a tentativa de sermos imparciais, assumindo um ponto central de observação entre as polaridades, pois ainda de acordo com os autores:

A lei mais interior de cada uma das pessoas é a obrigação de descobrir o seu verdadeiro centro, o seu si mesmo, e de conscientizá-lo, ou seja, tornar-se uno com tudo que existe (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1983, p.55).

Estas idéias inicialmente podem parecer estranhas e difíceis de serem assimiladas, mas toda esta consciência permite-nos lidar melhor com a heterogeneidade na escola, olhando para esta sem pré-conceitos, sem rotulações e sem discriminações, inserindo também nossos alunos no universo deste novo olhar. Sobre essas novas descobertas da física, Brito (1996, p.104) escreve: “uma nova geração irá crescer acostumada ao pensamento holográfico<sup>11</sup>” e para lhes facilitar o caminho Pribam (apud. BRITO, 1996, p. 104) coloca que:

[...] é necessário que as crianças se familiarizem com os paradoxos desde o início da sua formação escolar, já que a convivência com as contradições torna-se uma imposição da evolução do saber humano.

Brito (1996) acredita que o resgate da consciência de inteireza visa a um novo tipo de educador, de aluno e um novo tipo de sociedade:

Na abordagem holística, a experiência interior, de cunho transpessoal, é vista fundamentalmente para o aprimoramento do indivíduo. Nessa dimensão são utilizadas práticas de exploração do ‘eu’ intuitivo, e não se colocam barreiras à explicitação e discussão dos sentimentos, ou seja, o aluno é estimulado a relatar e discutir suas experiências interiores e a aprender através dela (BRITO, 1996, p.142).

---

<sup>11</sup> De acordo com Brito o conceito de holograma sustenta que cada pedaço representa exatamente o todo e pode ser utilizado para construir o holograma inteiro, assim no pensamento holográfico, cada parte existente deixa de ser apenas um fragmento do todo, mas passa a refletir e conter este todo.

De acordo com esta autora “procura-se uma educação que dê mais ênfase ao processo de ensinar do que ao conteúdo, já que o conhecimento muda a cada dia nesta era de rápido progresso científico” (BRITO, 1996, p.142). Visualiza uma educação física que enquanto ação educativa reconheça

[...] em cada pessoa um construtor de idéias, um ser humano que cria utopias, que sonha, que inventa, que constrói mundos e não se limita a quadros mentais ideológicos [...] Reconheça o movimento como fonte de expressão, invenção e criação da própria existência (BRITO, 1996, p.149).

Quando mudo a minha maneira de olhar o mundo, mudo também a maneira como explico a realidade, os conceitos, os valores, as atitudes, etc., e é neste ponto que a educação assume seu papel. Almejo construir assim, uma prática permeada por estes preceitos; uma pedagogia que consiga ativar essa consciência de inteireza. Destaco aqui a importância da transdisciplinariedade<sup>12</sup>, como opção para se trabalhar com uma visão holística, porque é mais difícil querer trabalhar o humano, separando-o em partes isoladas. Para mim o reconhecimento da interdependência das partes deve estar profundamente presente e precisa ser uma atitude da escola de uma forma global.

Dessa forma, concordo com Brito (1996, p.140) quando afirma que “torna-se necessário um processo de educação que cuide também do cultivo da sensibilidade, da inteligência, e não apenas da técnica”. Acredito numa educação física que faça mais perguntas do que respostas, que abandone as certezas e trabalhe com os paradoxos, que incentive o aluno a buscar, a imaginar, a criar soluções, a arriscar, que demonstre a ele o mundo de possibilidades em que ele vive.

A autora acima trata do “aprender a aprender” e esclarece que isto implica em **aprender a ver as relações entre todas as coisas**, sabendo que **cada coisa só faz sentido quando interagindo com o todo**, e que a relação é mais importante do que a coisa em si (mesmo porque a coisa em si não existe, precisa

---

<sup>12</sup> Entenda-se transdisciplinariedade como a abordagem de um mesmo tema por todas as disciplinas do currículo escolar.

de que pelo menos eu a perceba para que ela passe a existir para mim): “as coisas passam a ter um sentido quando contextualizadas, o que inclui aprender a ver a relação entre essas coisas” (BRITO, 1996, p.186).

Uma visão holística acaba por dar à arte tanta importância na formação do aluno, por exemplo, quanto ao conhecimento científico, nem mais nem menos. De qualquer maneira, é preciso ter claro que essa forma de perceber o mundo que proponho, é apenas uma dentre as várias possíveis, embasada no sentimento de que a descoberta da Física Quântica:

[...] abre caminhos para um repensar das questões materiais e imateriais, pois no nível dos átomos a paisagem não é mais feita de objetos sólidos movendo-se um à volta do outro seguindo passos imprevisíveis. Há sim, enormes espaços vazios entre eles. Isso é verdade tanto para os átomos de um pedaço de madeira, de ar, quanto para todos os átomos ‘sólidos’ das células (BRITO, 1996, p.179).

Brito (1996) acredita que estamos muito presos aos cinco sentidos<sup>13</sup>, mas que se olharmos um homem e uma pedra pelos olhos da microfísica, veremos que as fronteiras entre ambos desaparecem, pois ambos deixam de ser entidades isoladas. Assim a autora escreve sobre a necessidade de vermos o que “não existe”, e reclama da falta de teorias integrativas, em que, num contexto experimental, se tornaria consciente da interdependência de todas as coisas, colocando como essencial, que **o professor de Educação Física seja consciente da atuação do ser em diferentes níveis e de sua interação com as energias universais da natureza, para que possa repensar e refletir sobre sua prática pedagógica atual e futura.**

Para transformar o mundo é preciso transformar as pessoas. Se atualmente uma das maiores ameaças à sobrevivência do ser humano e do planeta é o próprio ser humano, é na mudança deste ser que é necessário investir e é na sua conscientização que considero ser adequado direcionar meus esforços, fazendo-o perceber quem ele é, ajudando-o nesta descoberta de si, entendendo qual a

---

<sup>13</sup> Atualmente, acredito que nem mesmo os cinco sentidos estamos sendo capazes de utilizar de forma intensa, mas retomaremos esta discussão no capítulo IV.

influência de suas ações, da sua responsabilidade, do seu grau de ligação com o todo, e não apenas combatendo os prejuízos já instaurados por ações passadas. Parece ser preciso trazer consciência à vida.

## **CAPÍTULO II**

## II. SOBRE CORPO/CORPOREIDADE

De acordo com Santin (1987), corporeidade é a vivência do corpo nas dimensões: física, espiritual, cultural, social, ideológica, política e econômica; na qual o entendimento do corpo se dá a partir de elementos internos, vivenciais e espirituais. Embora essas dimensões sejam inseparáveis<sup>14</sup>, pensar numa **educação física escolar como um espaço propício para a vivência da corporeidade, é privilegiar sistematicamente nestas aulas a vivência de todas essas esferas, num trabalho que privilegie todas essas dimensões, ou seja, que se dirija ao humano.**

Para Olivier (1995, p.46, grifo meu),

O que marca o ser humano são as relações dialéticas entre esse corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam, relações que transformam o corpo humano, numa **corporeidade**, ou seja, numa **unidade expressiva da existência**.

**Quando escrevo sobre o corpo, não me refiro apenas ao corpo anatômico, ao físico, mas ele nas suas relações e dimensões. Para mim, viver a corporeidade nas aulas de educação física é viver o físico, o mental, o emocional, o energético, o social, o cultural, o espiritual;** é ainda olhar para essa corporeidade e proporcionar aulas em que realmente a experimentemos: “Essência e existência mesclam-se na corporeidade – posto que SOU um ser que se APROPRIA de um mundo” (OLIVIER, 1995, p.51). A mesma autora acrescenta:

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com objetos de seu mundo (OLIVIER, 1995, p.52).

Segundo Olivier (1995) o conceito de corporeidade situa o ser humano como um “corpo no mundo”, como uma totalidade que age movida por intenções.

---

<sup>14</sup> São classificadas assim, apenas como uma maneira de visualizarmos melhor as diversas esferas do corpo.

Afirma que é o paradigma da corporeidade que rompe com o cartesianismo, porque rompe com a distinção entre essência e existência, entre razão e sentimento e exprimi: “O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração é a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível” (OLIVIER, 1995, p.57).

Santin (1987, p. 26) acredita que o ser é corporeidade, isto é, movimento, gesto, expressividade, presença:

O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício ou movimento mecânico, vazio, ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, é refeito dez, cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim ele é sempre movimento novo, diferente, original. Ele é arte.

Incorporando esta visão percebo finalmente uma educação voltada para o ser humano, e não um simples treinamento que privilegia apenas o aspecto físico, sem considerar as implicações destas ações em todo ser. Santin (1987, p.50) afirma também:

**O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo [...] A corporeidade [...] deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade (grifo meu).**

Este autor alerta para o fato de até então, o ser humano não se compreender como corpo e sim como possuidor de um corpo, e ainda, que sob o aspecto da antropologia, o ser humano pode ser tanto considerado como um ser dual ou ainda como uma totalidade (que age como um todo), sendo que essas visões (o olhar que assumimos) embasam a prática da educação física seja ela qual for. Vayer (1989) embora assumia uma abordagem existencial, na qual o

corpo não é símbolo, objeto ou instrumento, mas é presença no mundo, relata diferentes abordagens<sup>15</sup> e aponta como denominador comum de todas elas, a **dimensão corporal do ser**, isto é, a organização do eu pela criança através do corpo: **o eu é corporal**. De acordo com o autor “em todos os casos, o corpo, a atividade corporal, constituem a referência permanente” (VAYER, 1989, P.16).

Entretanto para assumir que somos corpo, acredito ser preciso definir melhor o que penso que viria a ser corpo, até para que não ocorram mal entendidos, considerando que a palavra corpo não tem um sentido único, e quem ouve pode atribuir um sentido diferente de quem fala. Sobre o corpo, Olivier (1995, p.52) escreve:

[...] torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, enquanto corporeidade, e enquanto corpo vivenciado, não é o início e nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e através do qual o processo de vida se perpetua.

A autora aponta ainda:

O homem que considera ter um corpo, considera que pode dispor dele como bem lhe aprouver, aliená-lo de si mesmo, vendê-lo como força de trabalho, privá-lo de prazeres para que sua alma imortal possa se salvar. Tal controle narcíseo dos ritmos corporais conduz ao stress e a desintegração: horas excessivas de trabalho, compensadas com aulas de relaxamento em academias de ginástica, enquadramento do corpo no padrão estético vigente; sedentarismo, atividade física de fim de semana, dietas; cirurgias plásticas. O indivíduo que tem um corpo não é consciente dele, como também não pode ser consciente de um objeto – a relação que se estabelece é de posse e não de conhecimento íntimo. ‘Ter’ um corpo é pretender que ele se cale e se submeta ao domínio daquele que o possui. Porém, é o homem que se nos encontra ‘domínios’ do corpo, **sua condição é corporal** e ele só se comunica com os outros porque tem um corpo que se expressa. Em outras palavras, **existe uma entidade complexa, mas indivisível – o homem** – que apenas pode se expressar através de seu corpo e que só pode fazê-lo de forma contextualizada, como um ser no mundo. É o corpo que atrai o

---

<sup>15</sup> Como por exemplo, a abordagem psicanalítica, a global e psicobiológica, a analítica e psicogenética e o método descritivo (VAYER, 1989, p.12-14).

olhar do outro e é atraído para ele; o pensamento, a emoção, a dor, o prazer – tudo encontra no corpo sua origem e sua manifestação (OLIVIER, 1995, p. 47, grifo meu).

Portanto **não existe ser humano sem corpo**. O corpo é nossa condição de humanidade, de existência, não há motivos para nos separarmos dele. Lowen (1982, p.59) diz que “apesar de falarmos em alienação como um distanciamento que o ser humano vive tanto da natureza quanto dos demais seres, a base desse problema é o distanciamento que a pessoa vive de seu próprio corpo”, isto é, de si mesmo.

Para Dethlefsen e Dahlke (1983), o corpo é o âmbito de conscientização da consciência, é o espelho da alma. Antunes (1997) considera o corpo como forma de concretização de nossa existência e de nossa passagem por este mundo, seja através de ações simples ou mais complexas. Para Jesus (1992, p.15)

[...] o corpo, meu corpo, é minha experiência imediata de mundo, é minha primeira e permanente vivência do que sou, do que fui, e do que poderei ser. É minha possibilidade de desenvolver minha humanidade.

Para ele, seria o corpo, também:

Um lugar sagrado por excelência, cuja, talvez, a maior excelência seja sua possibilidade de consciência, porque o ato de dar a luz a si mesmo, pelo desdobramento de sua consciência, faz com que, neste ato de criação, o indivíduo se assemelhe à Deus (JESUS, 1992, p.30).

Para Souza (1992, p.52) o corpo também significa nossa existência, e corporeidade é a forma de manifestação de ser corpo, é um atributo do corpo.

A história do homem é feita pelo corpo, com o corpo, no corpo e através do corpo, pois todas as experiências humanas só se tornam possíveis por ele, com ele, nele e através dele.

Considera assim que a educação física precisa tratar o aluno por inteiro (não só a nível motor) e possibilitar ao indivíduo a identificação do registro das suas emoções e a possibilidade de mudança. Escreve sobre a necessidade de integrar o indivíduo com a natureza e a sociedade onde vive, de forma harmônica, criativa e libertadora. Brito (1996, p.13) relata a necessidade de transformação na compreensão do corpo em função do paradigma moderno, e analisando o resultado de uma pesquisa feita sobre a visão de estudantes de educação física sobre o corpo, observa que os discursos apontam para uma visão parcelar do corpo, delatando a necessidade de uma compreensão mais ampla do ser humano, na qual possamos recuperar certos valores, dentre eles o valor da própria dimensão corporal, habilitando o profissional desta área a entender e enfrentar suas complexidades, entendimento que, de acordo com a autora, é essencial ao ato educativo.

Esta autora demonstra também a influência do novo paradigma na educação e acredita que este já está induzindo o professor de educação física a iniciar um novo diálogo com seu corpo, numa relação que o considera fonte de sensibilidade e espiritualidade. Moraes (1993, p.86) refere-se ao corpo como experimento cósmico e objeto de conhecimento, e acredita que haverá o momento em que o professor de educação física sentirá necessidade de reflexão filosófica sobre o “que fazer” e será conduzido a vivenciar seu corpo-próprio “que é a percepção subjetiva de minha instalação no mundo”. **Na minha opinião, esta mudança de entendimento do que é corpo, parece ser essencial para a transformação da nossa prática na escola.**

Moraes (1993, p.79) também considera que o corpo é consciente e por essa razão devemos pensar num “corpo/consciência”, porque nenhuma atitude é puramente pensante: “toda atitude do ser humano é atitude corporal”, e acrescenta:

Eis porque os profissionais da corporeidade só tem diante de si um par de alternativas: ou seguem lidando com o corpo como se este fora simples coisa burra que se adentra ou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar no mundo sensível e inteligentemente (MORAIS, 1993, p.84).

Diante das opiniões expostas, **o corpo é considerado aqui como sinônimo de corporeidade, como sinônimo de ser, ser que é um todo, e que embora possamos multifacetá-lo<sup>16</sup> para fins explicativos, ao olhá-lo, e o mais importante, ao lidar com este ser no dia a dia, precisamos tentar não perder essa visão de unidade; visão esta que passa pelos conceitos da física moderna<sup>17</sup> e, sobretudo, baseia-se na idéia de corpo também como uma forma de energia, interligado e interrelacionado com o todo.**

Assim, **se a forma de manifestação humana é corporal, portanto a aula de educação física pode ser um espaço fundamental para vivenciarmos a nossa humanidade.** Na escola existe aquela antiga separação (corpo x mente), e o corpo (físico, no caso) não é matriculado na sala de aula junto com sua dimensão psíquica, relegando esta esfera do físico às aulas de educação física. Se esta postura unilateral é muito prejudicial para o humano, é um espaço importantíssimo para a educação física mostrar seu valor, pois **numa educação física “contaminada” por esta visão de corpo=ser, o humano pode se fazer, enfim, presente na escola.**

Cabe lembrar, que embora esteja falando desta disciplina em especial, **a valorização e presença do humano na escola se fará ainda mais efetiva, se pudermos atingir toda a escola com este outro olhar. Não só o profissional de educação física, mas todo corpo pedagógico e administrativo do espaço escolar, assim como os pais dos alunos e a comunidade local.**

---

<sup>16</sup> Em corpos físicos, psíquicos, energéticos, emocionais, espirituais, etc,

<sup>17</sup> Estudados no Capítulo I.

## Educação Física

Olivier (1995) relata que na nossa sociedade tanto o desejo como os deveres são socialmente determinados, e que a educação física apresenta-se ainda como um instrumento de reprodução do *status quo*, na padronização de gestos eficazes, homogeneização dos corpos, na identificação do atleta com o arquétipo do herói. Para esta autora toda aprendizagem passa pelo corpo: “é ele, em sua vivência contextualizada no mundo, o palco do conflito entre o que se conhece e o desconhecido” (OLIVIER, 1995, p.57). Na minha opinião a aprendizagem não apenas passa pelo corpo, mas acontece nele.

Citando Freire, Olivier (1995) demonstra que é absurdo, mas que no sistema escolar parece que as crianças não podem aprender se movendo, não podem refletir jogando e que para aprender precisam ser confinadas. Santin (1987) escreve que a educação física encontra seu fundamento básico na antropologia, que não é fornecido apenas por teorias psicológicas, antro-psicológicas ou sociais, mas pelo próprio homem, pelo *humano*, sendo no ser humano que esta encontra razão de ser, e que o modo de ser do indivíduo exige a educação física, assim como, a educação intelectual, moral, etc. Santin (1987, p. 25) aconselha que devemos pensar o ser humano de forma global, como um todo unitário “[...] **assim toda educação é educação do homem, não apenas de uma parte do homem**” (grifo meu) e acrescenta “**o homem não age por partes, mas age sempre como um todo; o pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais [...]**” (grifo meu). Declara que são estas adjetivações que constroem um emaranhado de divisões e que nos fazem perder a visão global.

Santin (1987, p.33) assegura que a educação física em relação à educação, apresenta-se como uma de suas partes, e se esta se limitar ao físico, acaba por vincular-se a visão dualista; exprime a necessidade de se assumir uma compreensão do ser humano como ser unitário, pois “quando o homem age, age sempre na sua totalidade”, sendo que:

A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar, ao ocupar um lugar. O movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido (SANTIN, 1987, p.34).

Este autor questiona sobre o que pretende a educação física, e quem ela quer educar, que ser ela quer educar, se ela quer educar todo o ser humano ou só seu físico, e ainda o que se pretende ensinar com a educação física. Pergunta sobre qual o seu espaço e o seu sentido para a vida social e individual do aluno e também como fica o desenvolvimento de valores humanos. Questiona também o papel da educação física perante as demais disciplinas, se ela é um acréscimo ou um apêndice do projeto educacional.

Santin (1987, p.50) alerta ainda para a necessidade de uma nova educação física que passe a “[...] ensinar e a ajudar viver e sentir-se corporeidade. Este objetivo passará a ser fundamental na educação física, na medida em que ele é o suporte básico do próprio modo de ser do homem”, no qual todo indivíduo se percebe e se sente como corporeidade, pois é nela que se faz presente:

Assim o homem, em todas as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente de dizer precisa do corpo. Isto porque **a humanidade se confunde com a corporeidade** (SANTIN, 1987, p.50, grifo meu).

Melo (1997, p.15) declara a necessidade de um planejamento integrado com a comunidade escolar propondo um intercâmbio de informações que “[...] permitam situar a educação física no currículo não como um apêndice, mas como um componente fundamental no processo de desenvolvimento da criança”. Bergé (1988) nos alerta sobre o desinteresse das pessoas pelas atividades físicas porque pensam que estas só dizem respeito aos músculos. Alerta para essa separação das atividades corporais das demais e de sua desvalorização trazendo conseqüências como mau relacionamento consigo mesmo, com a realidade física e com os outros.

**Toda esta discussão sobre corpo e corporeidade, na qual ambos são sinônimos de ser, culmina naquele olhar diferenciado e dirigido ao ser humano (e não apenas ao físico) que construí no primeiro capítulo, e acaba por sugerir a possibilidade de uma nova idéia de educação física, através de um trabalho alicerçado no que chamarei de consciência corporal.**

## **CAPÍTULO III**

### III. SOBRE CONSCIÊNCIA

Escrever sobre consciência corporal é o mesmo que escrever sobre consciência e, não há como tratar de consciência, sem abordar também o *inconsciente*. Entrando um pouco mais na área da psicologia, vou fazer referência a Carl Gustav Jung, cujo olhar para o ser humano aproxima-se do olhar por mim direcionado<sup>18</sup>. Jung (1987) ao referir-se a psique humana, representa-a como um vasto oceano do qual emerge uma pequena ilha: o *consciente*. O centro desta ilha, isto é, do *consciente*, é representado pelo *ego* (*eu*), e tudo que temos consciência relaciona-se de alguma forma com este centro. Mas, de acordo com este autor, a psique não se resume apenas ao *consciente* e ao *ego* e, portanto, os conteúdos psíquicos que não mantêm relação com o *ego*, encontram-se no domínio do *inconsciente*. Este vasto oceano (a psique) também possui um centro ordenador que Jung chamou de *self* (si mesmo), e que transcende ao *ego*. O *self* é geralmente confundido com o centro do *inconsciente*, mas é na verdade o centro da personalidade total.

Jung (1986, p. 121-122) classifica o inconsciente em *inconsciente pessoal* e *inconsciente coletivo*. O *inconsciente pessoal* é representado por “[...] tudo aquilo que foi esquecido ou reprimido ou de qualquer modo se tornou subliminar, tudo o que a pessoa adquiriu antes de modo consciente ou inconsciente”, sendo este conteúdo de cunho pessoal; o *inconsciente coletivo* é formado por conteúdos estranhos a pessoa, formado por uma camada impessoal da alma, sendo que “[...] é ‘coletivo’ porque não se trata de nada que tenha sido adquirido pessoalmente”, diz respeito ao funcionamento da estrutura herdada do cérebro, sendo comum a todos os seres humanos.

---

<sup>18</sup> Mcneely (1987, p.33) diz que a psicologia de Jung faz “o corpo emergir da escuridão e da parcialidade e mergulhar na totalidade”, contribuindo para a valorização do trabalho corporal.

## Processo de Individuação

**“Admitir a hipótese de que cada ser humano traz em si potencialidades a serem desenvolvidas é aceitar a idéia de permanente transformação” (MIGLIORI, 1998, p.13).**

Feldenkrais (1977, p. 20) alerta que embora a hereditariedade faça de nós um “[...] indivíduo único na estrutura física, aparência e ações [...]”, a educação tenta uniformizar-nos (mesmo que inconscientemente), e fazer-nos semelhantes a qualquer outro membro da nossa sociedade, obscurecendo nossas individualidades:

Dando-nos uma Língua, faz com que nos expressemos do mesmo modo que os outros. Instala-nos um padrão de comportamento e valores, e providencia para que nossa auto-educação<sup>19</sup> opere também no sentido de fazer com que desejemos ser como todo mundo (FELDENKRAIS, 1977, p.20).

Jung (1987) escrevendo sobre os diversos papéis que assumimos, destaca a *persona*, que são máscaras que usamos ao longo da existência, um tipo de aparência artificial, uma apresentação do que os outros esperam ver em nós. De acordo com ele, são moldes tirados da psique coletiva, que funcionam muitas vezes como um mecanismo de defesa, mas alerta, entretanto, sobre o perigo do ego se identificar em demasia com esta máscara, acabando por reduzir o indivíduo a essa casca de revestimento, sendo que o ser humano ao se confrontar consigo mesmo sente-se vazio.

Quando considero que um trabalho de consciência corporal pode auxiliar na busca, na descoberta e na construção do si mesmo, esbarro no que Jung chama de *processo de individuação*. Para Jung (1964), consciência é a função ou atividade que mantém a relação entre conteúdos psíquicos e o *eu*. Nesse caso a consciência tem o papel de integrar os conteúdos inconscientes (ao invés de reprimi-los) através desse processo que chamamos de individuação: um processo

---

<sup>19</sup> Entenda-se auto-educação, de acordo com o autor, como uma força ativa da individualidade.

que busca tornar o *indivíduo*<sup>20</sup> ele mesmo, único. Isso ocorre quando os conteúdos inconscientes vêm à superfície da psique e tornam-se conscientes, ocorrendo uma ampliação da consciência do indivíduo, fazendo com que ele torne-se aquilo que de fato é. Jung (1991, p. 428) afirma que o indivíduo ou a individualidade psicológica:

[...] existe inconscientemente a priori, mas conscientemente só enquanto houver uma consciência de sua natureza peculiar, isto é, enquanto houver uma distinção consciente em relação aos outros indivíduos. A individualidade psíquica é dada correlatamente com a individualidade física, mas, como dissemos, de forma inconsciente. Necessário se faz um processo de diferenciação, de *individuação*.

Este processo é, de acordo com Jung (1991), uma tendência instintiva de realizar plenamente as potencialidades inatas de cada ser, não sendo esta tendência um processo que ocorre de maneira linear e nem um processo que visa à perfeição, mas objetivando apenas completar-se, buscando a inteireza do ser. Estas forças instintivas inconscientes, ao tornarem-se conscientes, podem influenciar no desenvolvimento do ser, sendo este conflito entre *consciente* e *inconsciente*, responsável pelo amadurecimento dos componentes da personalidade para a realização de um indivíduo.

Posso resumi-lo assim, dizendo que se trata do resultado deste confronto do *consciente X inconsciente*, isto é, do reconhecimento da *sombra*, da dissolução dos *complexos*, da liquidação das projeções e da assimilação dos aspectos do psiquismo<sup>21</sup>, produzindo um alargamento do mundo interior, no qual o centro do *eu* deixa de coincidir com o *ego*, para tornar-se o *self*, integrando o *inconsciente pessoal* e *coletivo* ao *consciente*. **É um caminho que percorremos; um processo natural de amadurecimento e, se não houvesse obstáculos (tanto**

<sup>20</sup> De acordo com Jung (1991, p.428), indivíduo é “um ser por si só”, com uma psicologia peculiar e única.

<sup>21</sup> Para saber mais sobre este assunto consultar Jung, C.G. O eu e o inconsciente. Trad. Dora Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, ou ainda Franz, M.L. Von. O Processo de Individuação. In Jung, C.G. org. O homem e seus símbolos. Trad. Maria Lúcia Pinho; Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

**interiores como exteriores), este ocorreria normalmente. Jung (1987) coloca a massificação, por exemplo, como um obstáculo para nossa individuação.**

Para Brennan (1987), atingir o *self* é também atingir o estado ampliado de consciência, que para ela significa prestar atenção em si mesmo e silenciar a mente, abrindo espaço para um universo suave e harmonioso, onde nos misturamos com as coisas que nos cercam, sem perdermos a nossa individualidade, que ao contrário se intensifica. Quando escrevo sobre a promoção de uma educação física mais humana, com espaço para a criança ser, refiro-me a esta busca pela inteireza do ser, pela sua plena realização. Mas será que este processo acontece da mesma forma em adultos e crianças? Se a criança ainda está no processo de formação do ego, como então privilegiar o *self*?

Sobre a *individuação*, Franz (in JUNG, 1964, p.162) afirma que tal processo:

[...] pode emergir de maneira insuficiente ou então se desenvolver de modo quase completo ao longo da nossa existência: o quanto vai evoluir depende do desejo do ego de ouvir ou não suas mensagens.

Acrescenta que na medida em que nos ouvimos, é que tornamo-nos seres humanos mais completos. A autora acredita que se temos um dom artístico e o *ego* não está consciente, este talento não se desenvolverá e é como se não existisse, como uma semente que contém em si mesma a possibilidade de ser uma árvore, mas não germina.

O objetivo do *processo de individuação* é a realização da unicidade do *indivíduo*. Franz (in JUNG, 1964, p.162) entende que, embora de certo ponto de vista, este processo ocorra de forma espontânea e inconsciente (natureza humana inata), de outro ponto, só é real se o indivíduo estiver consciente dele, mantendo viva esta ligação, participando ativamente do seu desenvolvimento. “O ego deve ser capaz de ouvir atentamente e de entregar-se sem qualquer outro propósito ou objetivo, ao impulso interior de crescimento”. Para a autora nosso maior

empreendimento é realizar nosso destino, cedendo às exigências do *inconsciente*, ou seja, para que o *processo de individuação* ocorra é preciso que nos submetamos conscientemente ao poder do *inconsciente*: ouvir para compreender o que a totalidade interior, o *self*, quer que façamos.

Jung (1987, p.101) escreve que poderíamos nos perguntar por que é tão desejável que o ser humano se individue, e nos alerta que, não é só desejável, como é absolutamente necessário que isso aconteça, pois caso contrário este ser entrará inevitavelmente em desarmonia consigo mesmo, não sendo nem mesmo capaz de aceitar uma responsabilidade: “sentir-se-á numa condição degradada, carente de liberdade e de ética”, sendo tal situação condição neurótica e insuportável ao indivíduo. Diz que só há liberdade real quando o indivíduo é capaz de agir em conformidade com o ser que ele é: “inicialmente, o homem tem para isso apenas um sentimento vago e inseguro; no entanto à medida que seu desenvolvimento avança, tal sentimento torna-se mais claro e forte” (JUNG, 1987, p.101).

**Penso ser importante como professores, incorporarmos esta visão do nosso aluno como um ser em processo de criação, pois de acordo com este autor a individuação não é apenas uma necessidade terapêutica, mas também um grande ideal: “uma idéia do que podemos fazer de melhor”** (JUNG, 1987, p.101, grifo meu). Segundo Jung (JUNG & WILHELM, 1988, p.66), a imitação do exemplo de Cristo poderia ser uma forma da “obrigação” de realizar, com a mesma coragem, “a convicção mais autêntica e essencial da própria vida”.

## O Desenvolvimento da Personalidade

Jung (1986<sup>21</sup>) se refere à **personalidade como expressão da totalidade do homem**, cuja realização consciente por meio da individuação representa o marco final do desenvolvimento humano para o período situado além da metade da existência. No momento do nascimento a criança não tem *ego*, e assim não se diferencia ainda de todo resto, embora o *self* esteja lá como uma estrutura pré-existente que vai observar o aparecimento do *ego*, nos primeiros anos de vida. Essa fase do desenvolvimento do *ego* (do eu consciente) é extremamente importante, mas em pouco tempo começa-se também a dialogar com o *self*, criando uma relação com o *inconsciente coletivo* e *individual* de forma criativa e única. Jung (1986) afirma que quando a pessoa dialoga com seu *self*, ela tem mais capacidade de dialogar também com as outras pessoas.

Seus escritos não tratam de teoria, mas de sua experiência e neles o autor relata os prejuízos causados às crianças pela influência dos pais, enfatizando que não são as palavras que importam, mas tão somente o agir e a vida real dos pais: “o exemplo é o melhor dos mestres!” (JUNG, 1986, p.43). Jung (1986) escreve que a criança pequena se encontra num estado de inconsciência, e que essa falta da consciência origina um estado de indiferenciação, isto é, não existe ainda um eu claramente diferenciado do resto das coisas.

De qualquer forma, Jung (1986) ressalta que a alma infantil, antes da etapa de consciência do *eu*, não se acha vazia ou sem conteúdo, pelo contrário, está repleta de arquétipos<sup>22</sup> da alma coletiva, e essa esfera pré-consciente da alma infantil pode desaparecer ou continuar a existir no adulto, se manifestando tanto como o que o adulto tem de melhor como o que tem de pior. Jung (1986) declara que são os vestígios desta alma infantil que dão direção oculta aos nossos fatos e feitos mais importantes, quer estejamos conscientes disto ou não.

---

<sup>22</sup> De acordo com Silveira (1997, p.68) arquétipos são “possibilidades herdadas para representar imagens similares, são formas instintivas de imaginar”.

Um fato importante da escrita de Jung e que não posso deixar de ressaltar, é que tal autor não almeja com seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade, dar sugestões de aplicação prática. Pretende apenas auxiliar na compreensão mais aprofundada das leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico da criança, ajudando o professor a ter uma atitude mais compreensiva em relação à vida psíquica de seu aluno.

Jung (1986, p.55) trata ainda, da consciência como o conjunto de imagens que estão diretamente relacionados ao *eu*; como conteúdos psíquicos dotados de certa intensidade e, *inconsciente*, por sua vez, como aqueles conteúdos que não atingem a intensidade necessária ou que já a perderam, mas sem esquecer que: “tanto o consciente como o inconsciente não representam algo de estável e permanente, mas cada um é algo vivo, que está em contínua atuação recíproca sobre o outro”. Dessa forma escreve que conteúdos do *consciente* mergulham no *inconsciente* quando perdem sua intensidade (esquecimento), e do *inconsciente* por sua vez, emergem imagens e tendências que penetram na consciência (idéias súbitas ou impulsos).

De acordo com este autor é na infância que se inicia o desenvolvimento da consciência:

Nos primeiros anos de vida quase não se verifica consciência alguma, apesar de que já muito cedo seja evidente a existência de processos psíquicos. Mas esses processos psíquicos não estão relacionados a nenhum “eu”, não tem um centro e por isso carecem de continuidade, sem a qual é impossível a consciência (JUNG, 1986, p.55).

**É durante o período que vai do nascimento até o término da puberdade que ocorre o maior e mais intenso desenvolvimento da consciência:** “este desenvolvimento estabelece vínculos fortes entre o *eu* e os processos psíquicos até então inconscientes, e também os separa nitidamente do inconsciente” (JUNG, 1986, p.56). Para ele, **é papel da educação auxiliar este processo, tornando a escola um meio que deve procurar estimular de modo apropriado o processo**

**de formação da consciência que**, após este período, torna-se cada vez mais lento.

Ainda sobre o desenvolvimento psíquico escreve que “a criança se desenvolve a partir de um estado inicial inconsciente semelhante ao do animal, até atingir a consciência” (JUNG, 1986, p.57). Nos primeiros dois ou três anos o indivíduo se encontra num estado inconsciente de si mesmo, como que inteiramente fundido com as condições do meio ambiente: há primeiro o desenvolvimento de uma consciência primitiva e depois de uma consciência civilizada. Jung acredita que o *inconsciente* é a “mãe criadora” da consciência, sendo a partir dele que esta se desenvolve durante a infância: a consciência acontece através da descarga de uma tensão energética de natureza externa (fatos reais) ou interna (origem mitológica).

Podemos notar certa mudança logo que a criança começa a desenvolver a consciência, exteriormente manifestada pelo fato dela começar a dizer eu (entre três e cinco anos mais ou menos), isto é, ocorre o início da formação de uma psique individual, que na verdade, só vai atingir uma relativa independência após a puberdade, sendo até aí apenas resultado de impulsos e condições ambientais. Para Jung (1987) uma criança de seis anos, do ponto de vida psíquico, nem existe ainda, é produto dos pais, dotada de uma consciência do eu ainda em estado embrionário, não sendo capaz de afirmar sua personalidade.

Dessa forma, alerta o professor que qualquer dificuldade encontrada no trato com a criança deve tentar encontrar a causa no ambiente doméstico e no relacionamento psíquico dos pais: “o modo de ser perturbador dessas crianças é muito menos expressão do interior delas mesmas do que reflexo das influências perturbadoras dos pais” (JUNG, 1987, p. 58). Tudo isto é, ainda, influência de uma consciência primitiva, da qual a consciência individual vai se libertando aos poucos, e Jung escreve que nessa luta pela independência, a escola desempenha um papel muito importante, pois é o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família.

Sobre o professor, Jung (1986, p.59) considera que:

[...] sua tarefa não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também influir sobre as crianças, em favor de sua personalidade total. Esta atuação sobre a personalidade, no mínimo, é tão importante como à atividade docente, se não até mais importante, pelo menos em certos casos.

Assim, como escreve em relação aos pais, no caso do professor também o exemplo é o melhor método de ensino: “por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará, se a pessoa que o executa não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade” (JUNG, 1986, p.60), pois para este autor, a verdadeira educação psíquica só pode ser transmitida pela personalidade do educador. Afirma ainda que não é importante que os adultos não cometam erros, mas que os reconheçam como erros, porque o que deve ser detida não é a vida, e sim nossa inconsciência: “[...] primeiramente, a do educador, i.é, a própria, pois cada um é educador de seu próximo tanto para o bem como para o mal” (JUNG, 1986, p.85).

Um ponto importantíssimo das idéias de Jung (1986) refere-se à essa necessidade do professor abrir sua personalidade à criança, ou ainda, dar a oportunidade para que ela mesma encontre este acesso. Para ele, se o relacionamento entre a criança e o professor for bom, pouca importância terá o método de ensino, pois acredita que:

**O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu ou não libertar o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem esta consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros (JUNG, 1986, p.60, grifo meu).**

Não nego aqui a importância dos conteúdos escolares, pelo contrário, se bem escolhidos e ensinados são de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos. Quero apenas enfatizar a importância do relacionamento professor-aluno para a formação geral do educando. Jung (1986) afirma que a educação do próprio professor reverterá indiretamente em benefício das crianças, ressaltando a importância do que hoje chamamos de educação continuada. Escreve sobre a importância do investimento em cursos de formação para adultos, trazendo para esta população a consciência de que estes não são apenas portadores de cultura de modo passivo, mas também que desenvolvem ativamente a cultura, por meio da sua própria educação: “[...] sua cultura não deve jamais estacionar, pois de outro modo começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si mesmo” (JUNG, 1986, p.61). Acredito, assim como Jung, na **importância do autoconhecimento como fundamento indispensável à educação de si mesmo.**

Este autor destaca o fato do educador não ser o único a educar os outros, que ele também é um ser humano sujeito à educação: “... sujeito a erros que a criança por ele educada passa a refletir” (JUNG, 1986, p.125). Devido a isso, é necessário o educador ter clareza dos seus pontos de vista e de suas falhas, porque isso se reflete na realidade do dia a dia, reforçando a idéia de que o exemplo é o melhor mestre, e “de que aquilo que atua não é o que o educador ensina mediante palavras, mas aquilo que ele *verdadeiramente é*” (JUNG, 1986, p.145). Jung sugere que **todo educador deveria propor-se sempre a pergunta de se ele realiza em si mesmo e em sua vida, tudo aquilo que ensina, pois para ele a personalidade pressupõe a educação de si mesmo.**

Portanto, quero enfatizar aqui a influência do exemplo do mestre no educando, e a necessidade do professor desenvolver seu próprio autoconhecimento se pretende proporcionar nas suas aulas o autoconhecimento de seus alunos, destacando ainda o valor da coerência entre o que se é como ser humano e o que se pretende ensinar.

Relacionando isso ao corpo, Antunes (1997) escreve que se conteúdos teóricos são importantes para o aprimoramento técnico-profissional do professor, **o conhecimento corporal é imprescindível para o autoconhecimento e desenvolvimento do ser**, o que se torna condição para que o primeiro ocorra. Antunes denuncia que os programas de formação de professores preocupam-se apenas com os conteúdos acadêmicos, e este fato reflete-se na prática do professor no seu dia a dia, que também acaba apenas dando valor às informações que transmite em suas aulas, não valorizando seus alunos. Mais uma vez, podemos retomar a discussão sobre a importância do olhar, pois se o professor não tem o hábito de olhar-se e até mesmo de ser olhado pela sociedade como um ser humano, como pode ele então, enxergar seu aluno?

## **CAPÍTULO IV**

#### IV. SOBRE CONSCIÊNCIA CORPORAL

O trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência corporal, na maior parte das vezes é praticado por pequenos grupos de pessoas em espaços diferenciados das escolas de ensino infantil, fundamental e médio. Apesar de muito se ter ouvido falar em antiginástica, eutonia, bioenergética, conscientização corporal, etc, sua aplicação parece bastante limitada, ou talvez pouco difundida.

Muitos estudos tem chamado a atenção para a importância deste tipo de atividade mas os esforços ainda não parecem abrangentes. Freire (1987) relata a existência destas práticas corporais, e também a dificuldade de acesso a elas, o que torna a educação física escolar, a única educação corporal a que tem acesso os desassistidos. O esporte competitivo, a ginástica de culto ao corpo (malhado e padronizado pelos meios de comunicação), as atividades tradicionais visando à manutenção da saúde, ainda são as mais difundidas e praticadas. Talvez por falta de conhecimento para trabalhar com estas propostas ou mesmo pela ignorância de sua existência ou de seus benefícios, essa prática acaba ficando restrita a pequenos grupos privilegiados, e sua discussão e vivência no meio acadêmico reduzida.

**Meu objetivo neste projeto foi a construção de uma educação física escolar que emprestasse alguns procedimentos desta área do conhecimento, para transformar e transcender uma prática estabelecida, devido a visualização da possibilidade de uma educação física que contemple o ser humano, olhando para a corporeidade do aluno, sem privilegiar apenas uma de suas dimensões<sup>23</sup>, auxiliando-o na busca, na descoberta e na construção do si mesmo. Busquei uma educação física que integrasse o conhecimento e a exploração das estruturas físicas do aluno com o desenvolvimento de suas habilidades, focalizando e privilegiando a percepção e sensação corporal, e**

---

<sup>23</sup> No caso da educação física escolar geralmente a única dimensão considerada é a física.

**que criasse espaço para a vivência e discussão do comprometimento emocional do trabalho, valorizando a sensação de prazer e desprazer, e buscando resgatar, reelaborar e assimilar tal vivência ao nível mental pela verbalização através de depoimentos, redações, desenhos e pinturas.**

Bertherat (1996, p107) acredita que o corpo lúcido toma iniciativa, não se contenta mais com o receber, aguentar ou “engolir”: Ao tomar consciência do corpo, damos-lhes a ocasião de comandar a vida. De acordo com Gallardo (1998, p.27):

Cabe a Educação Física compreender e explicar o corpo, buscando despertar no educando uma consciência corporal que lhes permita perceberem-se no mundo em que vivem e, de posse dessa consciência, interferirem criticamente no processo de construção da sociedade brasileira.

Refletindo sobre o título, ***Consciência Corporal na escola***, posso dizer que busquei olhar através da lente deste novo paradigma e, me utilizando de procedimentos ligados a consciência corporal, procurei um outro modo de pensar e vivenciar a educação física escolar. **Consciência corporal é entendida aqui como sinônimo de consciência e a diferença de termos indica apenas a origem dos procedimentos por mim utilizados, isto é, originam-se de práticas corporais que se utilizam deste termo como um de seus objetivos.**

Olivier (1995, p.87), com um olhar que passa pela psicologia e pela fenomenologia, afirma que:

Assim como o processo de individuação implica na conscientização e integração de aspectos inconscientes da personalidade, também a consciência corporal, enquanto consciência transcendental, implica na integração de zonas silenciosas e conflituosas do corpo.

Para a autora, a consciência corporal permite o conhecimento de si mesmo, da nossa expressão no mundo e da nossa comunicação com outros corpos. Concordo com Jesus (1992) quando descreve a **consciência como um**

**processo, um desvelamento progressivo que fazemos sobre nós mesmos através de nossas vivências diárias**, pois são elas que proporcionam nossas tomadas de consciência. Para ele, dar significado aos desvelamentos, é desenvolver a consciência:

[...] percebo que a experiência corporal pode tornar-se um ato consciente. Pode tornar-se um ato reflexivo, na medida em que eu me perceba em ato e pensamento. Assim, vejo-me em dinâmica. Sou pura motricidade (JESUS, 1992, p.32).

Vayer (apud MELO, 1997, p.19) afirma que

[...] a consciência do corpo deve ser considerada como a consciência dos meios pessoais de ação, ela é resultado da experiência corporal, experiência reorganizada permanentemente, graças à novidade que o indivíduo deve assumir.

Melo (1997) acredita ainda que a criança é resultado das suas relações e comunicações, relações estas que se estabelecem entre seu corpo, as outras pessoas e a realidade das coisas<sup>24</sup>. Souza (1992) declara que o objetivo da consciência corporal é despertar a sensação, resgatar o prazer e promover a auto-realização do indivíduo, e para isso propõe uma mudança de valores em relação ao corpo, ao movimento humano e a educação física. Escreve sobre **a busca do sentido do movimento** e propõe um trabalho que englobe consciência de si, reeducação postural, toque, distensionamento, relaxamento, respeito ao ritmo individual e prazer no movimento, pois acredita numa educação física que privilegie e promova o ser humano:

A Educação Física deve dar prazer a quem a executa, proporcionando infinitas experiências de movimento, deve favorecer para que o indivíduo conheça seu corpo, a nível anatômico e funcional, reconhecendo sua ossatura e

---

<sup>24</sup> MELO (1997) declara também que tanto o esquema, como a imagem corporal, não expressam o sentido da totalidade e complexidade que envolve a estruturação da consciência corporal, que entende o corpo como uma totalidade.

musculatura, identificando suas tensões e sabendo relaxá-las. Deve levá-lo a conhecer suas limitações e possibilidades, reconhecendo, aceitando e gostando do seu corpo, mesmo que este não espelhe os padrões de beleza impostos pela sociedade (SOUZA, 1992, p.18).

Segundo Souza (1992), os alunos da faculdade de educação física saem com uma grande bagagem técnica, mas sem conhecimento do próprio corpo, porque o currículo ainda está bastante fechado. A autora expressa a necessidade de garantir um espaço para que o aluno recém chegado à universidade pudesse primeiramente conhecer-se como corpo para depois se preparar para trabalhar com seus futuros alunos. Brito (1996), em sua dissertação de mestrado, entrevistou estudantes do 3º e 4º ano de educação física, com objetivo de observar a idéia de corpo que estes possuíam e observou que estes apresentavam apenas uma visão parcelar do corpo, declarando a urgência de trabalhos direcionados para a conscientização corporal.

Souza (1992) em seu estudo trata do que ela chama de novas propostas de abordagem do corpo, que segundo a autora, são linhas ou técnicas que propõem atividades corporais, tendo como ponto em comum à visão integral do ser e a percepção e movimentação do corpo, sem desvinculá-lo de outras dimensões que o compõem, buscando ainda a consciência corporal e a livre expressão do ser. São técnicas que se baseiam num alinhamento do trabalho corporal ao trabalho de sensação e concentração.

Esta autora analisou propostas como: Feldenkrais, Eutonia, Bioenergética, Biodança, Antiginástica, RPG, Rolfing, Yoga, Tai chi chuan, Do in e Shiatsu<sup>25</sup>, levantando os vários pontos em comum nestas práticas, dentre eles: a busca de autoconhecimento pela percepção do corpo, ou seja, conhecer o corpo (constituição, funcionamento, possibilidade de movimento, limites) buscando a totalidade; a busca da compreensão da interdependência das partes, dos movimentos e ainda da necessidade de tornar o movimento consciente, despertando a sensação do movimento e da necessidade de se respeitar à

---

<sup>25</sup> Para saber mais sobre cada uma das propostas consultar SOUZA, 1992.

individualidade e de se promover um melhor funcionamento do corpo. Antunes (1997) ao estudar também algumas destas práticas corporais<sup>26</sup>, **aponta como unânime a importância da prática corporal para o desenvolvimento da consciência de si mesmo**, para o autoconhecimento, assim como para a melhoria das condições de vida e de relações do ser humano, iniciando-se pela harmonia pessoal.

Souza (1992, p.54) descreve a consciência corporal como o estado de ser consciente do ser, e conscientização corporal como um processo para atingir a consciência, sendo a segunda extremamente importante para que o indivíduo possa assumir as rédeas da sua vida. A autora acrescenta que consciência corporal é o reconhecimento do corpo, e daquilo que nele se passa. Ao nível físico, é ver num ombro caído mais que a realidade anatômica, mas as emoções escondidas e os motivos que levaram a assumir esta postura. Além disso, é também o reconhecimento da disposição de mudar ou não, reconhecendo os próprios limites.

Na minha opinião, **consciência corporal é o reconhecimento do todo que é o corpo (no sentido de corporeidade), assim como dos segmentos que o compõem: músculos, ossos, articulações, etc; é o conhecimento das possibilidades de movimentos e da organização dos sistemas, do grau de tonicidade muscular, da postura, do funcionamento do organismo e de suas alterações, possibilitando conhecer as diversas origens das tensões, das dores, etc; é aprender a dosar a energia despendida num esforço, tendo ciência das limitações, seja numa tentativa de superá-las, ou até mesmo aprendendo a conviver com elas, descobrindo o prazer e o desprazer de viver, desenvolvendo a percepção das sensações (temperatura, volume, peso, comprimento). É o conhecimento de si.**

---

<sup>26</sup> Refere-se a Feldenkrais (1977), Lowen ((1982), Alexander ((1983), Bertherat e Bernstein (1987) e Claro (1995).

Alexander (1983, p.38) ao propor a prática da Eutonia<sup>27</sup>, alerta sobre a tomada de consciência dos ossos, afirmando que esta proporciona ao indivíduo maior segurança interior e resistência, e essa força interior libera a musculatura dinâmica antes desviada de suas funções, permitindo maior mobilidade:

o fortalecimento da consciência do eu, obtido mediante o desenvolvimento da consciência óssea e do relaxamento muscular, é uma preparação de grande valia pra diminuir tensões emocionais profundas.

Considera ainda que **a tomada de consciência das diferentes qualidades ósseas, como solidez, elasticidade e porosidade, permitem-nos vivenciar a experiência da força vital de forma mais profunda, e ressalta a importância de termos conhecimento de que todo trabalho com o corpo, seja ele funcional ou não, interfere na personalidade inteira, mesmo que não tenhamos consciência disso.** Sobre corpo e espírito como um só escreve que:

se o corpo também é espírito, se contém as marcas do consciente e do inconsciente individual e coletivo, deve também poder expressar, através das riquezas infinitas da sua constituição e de seu desenvolvimento, a totalidade de cada personalidade, assim como todo o passado da humanidade e todas as potencialidades do devir da espécie que ele traz em si (ALEXANDER, 1983, p.47).

Afirma que o ponto de partida da Eutonia foi **a vontade de criar um ensino capaz de dar a cada um a possibilidade de desenvolver sua própria personalidade**, “... encontrando as leis psicossomáticas dentro de si, escapando aos estilos, técnicas e modas, cuja influência geralmente procuramos ou sofremos sem perceber” (ALEXANDER, 1983, p.27). Uma das tarefas da Eutonia é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de observar, sem preconceitos, o seu próprio corpo.

---

<sup>27</sup> Eutonia vem da grego eu = bom, justo, harmoniosa e tonos = tônus, tensão. E de acordo com Alexander (1983) foi criada em 1957 para expressar a idéia de uma tonicidade harmoniosamente equilibrada.

Souza (1992) discute a importância de um trabalho de consciência corporal na educação física escolar, mas para que isso ocorra acredita na **necessidade da incorporação deste conteúdo no currículo dos cursos de educação física, para a preparação do profissional para trabalhar com estes temas**<sup>28</sup>. Berge (1988, p.124) também escreve sobre consciência corporal, destacando a importância da tomada de consciência de si como tomada de consciência do espaço e do outro. A autora declara que existem princípios os quais o educador deverá assimilar e integrar em sua vida, pois de acordo com ela: “Se ele próprio constantemente exercita a receptividade, será capaz de distender-se, será fácil comunicar sua experiência aos alunos”; e mais, “[...] um conhecimento vivido do seu corpo, o fato de estar à vontade em sua pele, transformará seu modo de olhar os outros” (BERGE, 1988, p.124). Dessa forma, **o autoconhecimento do professor funciona como um facilitador pra que o autoconhecimento do aluno ocorra também.**

Antunes (1997) acredita que **o corpo do docente deve ser o primeiro a ser considerado em toda e qualquer proposta de formação profissional. Para ela é indispensável o contato do professor consigo mesmo, para que ele possa transformar-se e transformar sua prática.** Brito (1996) citando Lowen, escreve que para a pessoa tornar-se consciente de si ela precisa perceber as sensações produzidas pelo seu corpo, o que a levaria a ter interesse pela dimensão espiritual do corpo, culminando assim no sentimento de ligação com o universo. De acordo com ela:

O sentimento quando envolve o corpo, é mais que um processo mental. Ele é, com base nesta premissa, a percepção mental da atividade corporal. Assim, o sentimento, no sentido de Lowen, é a força unificadora entre a mente e o corpo (BRITO, 1996, p.159).

Dessa forma, desenvolver um trabalho de consciência corporal, não é simplesmente desenvolver a lateralidade, o equilíbrio, ou o conhecimento da

---

<sup>28</sup> A autora ressaltou esta necessidade em 1992, será que isto ocorreu ou está ocorrendo?

dimensão física do corpo: é a partir desta dimensão **desenvolver a consciência do ser**, experimentando e conhecendo o mundo; não só privilegiar as habilidades físicas, mas também o sentir, o perceber, o refletir, o verbalizar, o expressar-se. A consciência corporal, proposta nas aulas, não se limita aos procedimentos de trabalho corporal, busca antes de tudo estimular o aluno na sua inteireza a: sentir, perceber, olhar e conhecer suas possibilidades e dificuldades. Busca, por fim, perceber como este processo ocorre no ambiente escolar.

Alexander (1983, p.xi) expressa que:

Sentir e observar são caminhos diferentes – é necessário que se inter-relacionem, num processo dialético. Para que a pessoa consiga um contato real consigo mesma, com o próximo e com o ambiente, é preciso que vivencie conscientemente o seu corpo, no movimento e no contato com o ambiente.

Para desenvolver a consciência corporal, Alexander (1983) considera ser necessário tempo e paciência já que normalmente somos inibidos pela educação e por nosso modo de vida, mas acredito que seu desenvolvimento acarretará uma vida com mais consciência e sentido. Acredito que promover consciência significa não só usarmos procedimentos ligados às práticas de consciência corporal, mas mesmo ao propor uma atividade tradicional às crianças, como um pega-pega, por exemplo, tentar fazer com que elas se percebam na atividade como, por exemplo, chamando a atenção para as partes do corpo mais requisitadas no jogo; para a sensação dos pés no chão; percebendo o que acontece com o coração quando corremos; experimentando a diferença de correr descalço ou de sapatos ou ainda de correr em diferentes terrenos; vivenciando a sensação de tentar pegar o amigo com os olhos vendados; sentindo a sensação de correr de mãos dadas ou de pés amarrados; ou ainda percebendo o que acontece se o amigo não fugir e deixar-se ser pego.

O objetivo é fazer com que os alunos percebam a influência de seus atos no transcorrer da atividade, percebendo também a influência do espaço e dos outros, estimulando diferentes formas de olhar. Para isso é preciso estar aberto às

possibilidades que surgem com a atividade, fazendo as crianças perceberem tudo o que está envolvido no jogo, chamando atenção para elas mesmas e para os outros também, criando o hábito delas se observarem. Bergé (1988) fala da utilização do jogo como responsável pelo envolvimento do corpo, essencial para se obter espontaneidade.

**Busco neste projeto o desenvolvimento do humano; de acordar no ser o desejo de se conhecer; de despertá-lo para a consciência do que se é, do que se quer e do que se pode ser, através da realização de suas potencialidades. Utilizo-me dos procedimentos da Consciência Corporal como um modo para atingir esse estado de ser, essa consciência, instigada pela vontade de criar condições para que cada aluno tenha a oportunidade de se realizar como ser humano, manifestando sua individualidade.**

Ao nível pessoal, este trabalho é uma forma de realizar em mim, o que proponho oferecer aos meus alunos: um processo de autoconhecimento, de consciência e de realização do ser:

Nos movemos através de experiências pessoais da realidade – pensando, sentindo, experimentando, sendo, fundindo-nos, individualizando-nos, apenas para fundirmos outra vez, numa dança infinita de transformação, á proporção que a alma se forma, cresce e caminha para Deus (BRENNAN, 1987, p.62).

## **Os cinco sentidos**

Escrever sobre consciência é também escrever sobre percepção, o que me remete, entre outros fatores, a abordar o tema sensação e os cinco sentidos. Freire (1995, p.40) ao discutir sobre a educação dos sentidos, questiona: “Quer dizer que pensamento pode ser educado e audição ou tato não podem?”. Para o autor nosso conceito de educação estará equivocado se acreditamos que o

raciocínio lógico deve ser ensinado pela escola e que a sensibilidade fica por conta do acaso:

Pior é que não fica. Eu sei que não fica porque encontro pessoas que sentem as coisas muito diferente uma das outras. Encontro alguns poucos que são capazes de apreciar, com riquezas de detalhes, uma obra de Van Gogh e muitos outros que são indiferentes a ela. O que ocorreu? Obra da natureza, que privilegiou uns e abandonou outros? Por coincidência, esses apreciadores de pinturas e partituras pertencem quase sempre à mesma classe social: aquela que domina economicamente (FREIRE, 1995, p.40).

Migliori (1998) afirma que embora tenhamos cinco sentidos, nos prendemos apenas no áudio-visual em detrimento dos demais, sendo que **o desenvolvimento da nossa capacidade sensorial depende das necessidades do meio em que vivemos** e que essas alterações na nossa capacidade de percepção comprometem nossa capacidade de viver, podendo causar desequilíbrios.

A autora questiona o fato de que vivemos na era da informação, pois, quanto destas informações que chegam em nós, é realmente processado. Assegura que muito do que ouvimos está fora de alcance do nosso processo mental, pois para ela somos apenas observadores do mundo e *espiamos a vida acontecer*. Por isso, Migliori (1998) declara **a importância de uma mudança paradigmática da nossa percepção**: acordar. Acordar para a vida, para as pessoas, para todas as possibilidades de perceber o mundo e a nós mesmos, em toda nossa riqueza.

Bergé (1988) também demonstra a necessidade de se desenvolver os cinco sentidos. Referindo-se a cada um deles, coloca que em relação à audição necessitamos desenvolver a faculdade de escuta diferenciada: de ficar em silêncio (ouvir o silêncio), de escutar os ruídos do ambiente, sons e músicas diferenciadas. Ao trabalhar o olfato, acredita que precisamos levantar os problemas da poluição, e que a visão é sofrida por excesso de estímulos visuais enquanto o tato permanece geralmente adormecido, assim como nossa pele também, pelo acúmulo de roupas. Em relação ao paladar ressalta que atualmente não

saboreamos mais alimentos saudáveis e naturais, o que causa uma perda tanto para o sentido paladar, como para a saúde.

A autora defende uma educação sensorial na qual possamos sentir cada segmento do corpo, por exemplo, o que o ouvido sente quando ouve, o que experimenta os olhos quando se abrem, o que sentem as mãos quando tocam ou pegam. De acordo com Berge (1988, p.28): “O movimento espontâneo nascerá quando o corpo tomar consciência da pele, dos músculos, das articulações, da respiração, quando o ouvido perceber os sons, quando o olhar souber ver no outro a graça viva do gesto”. Mas como chegar ao movimento espontâneo?

Esta autora sugere o uso do relaxamento, de jogos ritmados, de imagens simbólicas e estimulantes, criando ambientes agradáveis e com clima de distensão: “fazer, gostar de fazer, compreender o que se gosta de fazer” (STEINER apud BERGE, 1988, p.30). Bergé (1988) aborda o problema das crianças serem submetidas desde cedo a um excesso de informações áudio visuais que não exigem nada do físico, apenas do intelectual, o que causa uma superexcitação nervosa associada a grande passividade corporal, produzindo um estado anormal, uma perda da capacidade de espontaneidade, uma incapacidade de resolver concretamente excitações do intelecto. “Ao reeducar a receptividade sensorial através do trabalho corporal, reencontramos um equilíbrio harmonioso de todo o ser, que não mais separa o corpo da mente” (BERGE, 1988, p.31).

Ao tratar do trabalho com os cinco sentidos, a autora destaca ainda a importância de inverter as nossas atividades (deslocamento rítmico), o que causa uma mudança nos nossos hábitos diários<sup>29</sup>:

Nada é mais repousante do que passear na hora em que habitualmente se está em pleno trabalho, do que jejuar em lugar de uma refeição, ou comer em hora totalmente indevida, do que dormir nas horas que se está desperto e despertar nas horas em que se dorme e, sobretudo, conceder-se de vez em quando um dia em que ‘se perde’ tempo (BERGE, 1988, p.79).

---

<sup>29</sup> Hábitos este que na maioria das vezes são inconscientes.

Neste estudo, me demorarei um pouco mais na discussão sobre o tato - toque, por ser ele a base dos procedimentos das práticas de Consciência Corporal, essencial para o desenvolvimento do autoconhecimento. Alexander (1983) afirma que pelo tato experimentamos o ambiente, experimentando os limites do próprio corpo, vivenciando ainda a forma corporal exterior a qual permite a identificação consigo mesmo, trazendo, ainda, informações sobre formas, temperaturas, sensações de pressão, choques, golpes e também por comunicações não verbais, como ternura, dor, indiferença ou agressão.

Para discutir este tema me fundamentei em Montagu (1988) destacando seu livro *Tocar: o significado humano da pele*. Montagu (1988, p.241) cita um dicionário russo que define tato dizendo que todos os cinco sentidos podem ser resumidos a este: “a língua e o palato sentem a comida, o ouvido, as ondas sonoras, o nariz, emanações; os olhos, raios de luz”, e acrescenta: “Os diversos sentidos são na realidade receptores de pele de diferentes tipos, os olhos, os ouvidos, o nariz e certamente a língua ‘sentem’ mais do que vêem, ouvem, cheiram e degustam”.

## O Toque

**“União, relacionamento, Eros, a força do contato físico – o efeito do corpo de uma pessoa sobre o de outra é tão grande que nos foi preciso negá-lo, torná-lo cerimonioso, reprimi-lo, e depois reagir contra a repressão, num esforço para reintegrar o encanto e a glória da comunicação corpo-a-corpo no espaço vital cotidiano” (MCNEELY, 1987, p.12).**

A importância e as implicações do toque é um tema amplamente abordado por vários autores. Mcneely (1987) descreve o contato físico como uma necessidade arquetípica<sup>30</sup>, e declara que na sua prática como psicoterapeuta tem

---

<sup>30</sup> Refere-se aos arquétipos, que não tem uma representação própria, mas que se manifestam no consciente sobre a forma de imagens. De acordo com Mcneely, “são motivos oriundos ou padrões universais oriundos do

observado que tanto os adultos como as crianças sofrem de privação de contato físico. Montagu (1988) escreve sobre a diferença no crescimento (aumento das dimensões) e desenvolvimento (aumento da complexidade) de crianças que foram devidamente tocadas das que não foram. De acordo com o autor, “as experiências táteis desempenham um papel fundamentalmente importante no crescimento e no desenvolvimento de todos os mamíferos estudados até o momento” (MONTAGU, 1988, p.230).

A criança pequena se comunica inicialmente pela pele, para só mais tarde desenvolver a fala como linguagem. O toque é base tanto da linguagem como do movimento e todo organismo vivo depende dos estímulos do mundo externo para seu crescimento e desenvolvimento. Montagu (1988) relata diferentes experimentos com manipulação de animais que demonstraram como resultado, que os animais estimulados ao nível tátil apresentam: um peso cerebral maior, um maior desenvolvimento do córtex e subcórtex, maior vitalidade, curiosidade e capacidade de resolução de problemas, um sistema imunológico mais eficiente e maturação mais rápida do eixo pituitário-adrenais (sistema de alarme e reação do corpo), maior estabilidade emocional, melhor adaptabilidade e resposta nas situações de aprendizagem e retenção, e maior grau de atividade sexual. Conclui que

[...] há evidências inequivocamente claras de que todos os animais respondem positivamente ao serem manipulados ou acariciados e respondem com mais eficiência a quaisquer testes ou experimentos aos quais sejam submetidos (MONTAGU, 1988, p. 232).

Para o autor **o animal inadequadamente acariciado é emocionalmente insatisfeito**. Montagu (1988) acredita também que o desenvolvimento inicial do Sistema Nervoso do bebê é dependente do tipo de estimulação cutânea recebida e que a necessidade de estimulação da pele e de contato se mantém por toda a vida, embora seja mais intensa nesta fase inicial. No bebê a pele é o órgão sensorial primário, e é o elemento crítico para seu desenvolvimento e crescimento,

---

inconsciente coletivo e que constituem o conteúdo básico das religiões, mitologias, lendas e contos de fadas" (1987, p. 159).

e dessa forma, **a falta de estímulos táteis pode resultar em conflitos no desenvolvimento psíquico.**

De acordo com ele, é sobre as bases de uma experiência tátil generalizada que assentará no futuro, o aprendizado e refinamento dos toques, sons, visões, movimentos e temperaturas, pois a pele é o meio pelo qual os bebês fazem seus julgamentos. Seus estudos demonstram que defeitos habituais de orientação ou imagem corporal podem ser atribuídos à dificuldade no início da vida, no qual o bebê desenvolve sensação de confiança ou de desconfiança, dependendo das impressões sensoriais recebidas pela pele, sejam elas gratificantes ou não:

As modalidades de espaço, tempo e realidade, contorno, forma, profundidade, qualidade, textura, a tridimensionalidade de nossa visão e outras são quase que certamente desenvolvidas, em grande medida, com base nas experiências táteis do bebê (MONTAGU, 1988, p.245).

Este autor discorre ainda sobre o papel significativo do tato no tratamento de várias doenças, dentre elas o autismo e a esquizofrenia. Escreve que **o sentimento de identidade decorre de uma sensação de contato com o corpo**, pois para saber quem se é, a pessoa deve estar consciente de seus sentimentos e sensações<sup>31</sup>, e **a perda de contato com o corpo resulta em perder o contato com a realidade:**

A imagem corporal e a imagem sensível que fazemos de nós como pessoas dotadas ou não de sensibilidade, sensuais ou frias, tensas ou descontraídas, calorosas ou frias, é em grande medida baseada em nossas experiências táteis durante a infância, subseqüentemente reforçadas por nossas experiências ao longo da meninice (MONTAGU, 1988, p.253).

Montagu (1988, p.254) afirma que **a Consciência Corporal é produzida pela estimulação do corpo (através da pele)** e tem início no nascimento. Pesquisas demonstram que os bebês que não foram devidamente tocados nos primeiros anos de vida não tiveram um desenvolvimento tão pleno dos elementos neurotáteis, do que os que foram: “Esses elementos neurotáteis crescem e

---

<sup>31</sup> Isto é o que falta ao esquizofrênico. O esquizofrênico está ciente que tem um corpo, mas seu ego não se identifica com este, de acordo com autor, sente-se desvinculado.

desenvolvem-se durante o período de crescimento do indivíduo, até perto dos 25 anos ou mais”, e acrescenta que **entre 8 e 12 anos a sensação tátil sinestésica é superior a visual**, que passa então a dominar como fonte de informações, a partir desta idade.

Este autor escreve que **o tipo de tatilidade vivida durante a infância e meninice afeta não só o crescimento e desenvolvimento a nível cerebral como dos órgãos terminais, sendo a percepção de si mesmo**, em grande medida, **uma questão de experiências táteis**. Andando, parado, sentado, deitado, correndo, qualquer que seja a mensagem que recebemos da musculatura, articulações, etc, de acordo com o autor, esta mensagem é primeiro recebida pela pele, e conclui dizendo que as experiências táteis não correm o risco de serem exageradamente enfatizadas, o que não podem ser é subestimadas.

**O vínculo com o próprio corpo é a base dos vínculos com as outras pessoas (sociabilidade) e é também a base das sensações positivas a respeito de si mesmo, permitindo a consolidação da autoestima**. Montagu (1988) relata uma pesquisa feita sobre a relação da tatilidade e da auto-estima, na qual se observou que quanto maior a auto-estima, mais intimamente o indivíduo se comunicava pelo tato, sendo assim **a estimulação tátil é uma experiência fundamental para a saúde da pessoa**, e sua privação podendo resultar numa impossibilidade de se estabelecer contato com os outros:

[...] a gratificação dessa necessidade, mesmo em adultos, pode servir para dar-lhe a tranquilidade de que precisa, a convicção de que são desejadas e valorizadas, deste modo, envolvidos e incluídas numa rede de valores em conexão com outras pessoas (MONTAGU, 1988, p.273).

Afirma que tocar é a verdadeira voz da sensação, do sentimento, porque sensação se refere ao que emerge do interior do organismo:

[...] a sensibilidade da pele pode ser consideravelmente prejudicada pela ausência de uma estimulação tátil necessária ao seu desenvolvimento concreto. Neste sentido, influencias

tais como da família, da classe social, da cultura, desempenham um papel fundamental (MONTAGU, 1988, p.278).

**Acrescento também a influência da escola, e do que, como professores, proporcionamos em nossas aulas.** Mocere (apud MONTAGU, 1988, p.296) acredita que “tudo no mundo das formas é compreendido através dos nossos corpos. No seio da nossa mãe, em nossos ossos, ao darmos encontrões nas coisas, aprendemos o que é duro e o que é macio”. Afirma que quando sentimos que a experiência visual é inadequada, o tato acrescenta a dimensão ausente e completa a experiência. Seria o chamado “ver” com as mãos. Segundo Montagu (1988), construímos o mundo visual numa base que é também tátil, o que dá dupla qualidade às percepções de objetos e que o que é visto e tocado já faz parte de nós com mais intensidade do que aquilo que é só visto.

Na classificação dos sentidos, Montagu (1988) diferencia-os em sentidos de distância: audição e visão, e sentidos de proximidade: tato, olfato e paladar, nos quais os de distância desenvolvem-se posteriormente aos de proximidade, que são deixados de lado pela sociedade ocidental. De acordo com ele, tanto o prazer como o desprazer, estão mais ligados ao sentido de proximidade, portanto mais próximos do prazer sexual do que os de distância, e constata que a sociedade reprime os prazeres obtidos pelo sentido das proximidades. Este autor descreve a ordem de desenvolvimento sensorial como: tato→ audição→ visão, sendo que na adolescência inverte: visão→ audição→ tato.

Um dos pontos interessantes da pesquisa de Montagu (1988), e que muito me interessou em função da realidade vivida na escola, é de uma pesquisa feita sobre *o relacionamento entre experiências táteis e as origens do comportamento agressivo*, na qual em quarenta e nove culturas diferentes, houve uma correlação altamente significativa entre as duas variáveis, demonstrando que nas culturas que tinham maior nível de experiências táteis, a agressão adulta era baixa, e aquelas cujas experiências táteis eram raras, a agressividade em adultos era intensa: **a falta de experiências táteis causa incapacidade de exibir emoções, construir**

**relacionamentos calorosos e afetivos com outras pessoas.** Assim, este autor assegura que **a falta de estímulos táteis gera manifestações de hostilidade, comportamentos desajeitados e rudes na tentativa de expressão afetiva e em seus relacionamentos corporais com os outros.**

Montagu (1988) refere-se às sociedades que dão mais afeto aos cães do que a família. Aborda o fato dos animais serem adotados como substitutos para a satisfação de necessidades táteis de pessoas que tem dificuldade de tocar, ressaltando então, a importância da relação afetiva de crianças psicologicamente comprometidas com animais, podendo esta relação auxiliar o tratamento já que esta está associada à capacidade destes animais oferecerem amor e tranquilização táteis sem críticas, funcionando como um “quebra-gelo” e sendo também, um vínculo socialmente aceito.

Dentre os vários benefícios do toque, Montagu (1988) assegura também a importância do toque para um sono tranquilo, considerando que dormir junto na mesma cama ou só até a criança adormecer, trata-se de uma prática com muitas vantagens para ambos envolvidos. Outro tipo de toque que pode-se oferecer aos outros são as cócegas, na quais o interessante de observar, é que estas não podem ser produzidas pela própria pessoa, e apenas pelo contato com o outro em determinadas regiões mais sensíveis. As cócegas produzem uma sensação intensa, sendo um ótimo ato de estimulação tátil.

Discorrendo um pouco sobre a relação entre pele e sexo, Montagu (1988, p.208) escreve que um estímulo tátil adequado é necessário para o desenvolvimento de uma conduta sexual saudável, e também pra evitar gravidez precoce. Este autor observou dados de pesquisas que demonstram que o coito precoce acontece mais em busca de proximidade e aconchego com o outro do que por busca de prazer sexual em si, ou seja, as pessoas recorrem à relação sexual para viver um contato corporal que lhes foi negado anteriormente:

É altamente provável que a atividade sexual, na realidade a frenética preocupação com o sexo que caracteriza a sociedade ocidental, em muitos casos não seja a expressão de um

interesse sexual em absoluto, e sim uma busca de satisfação de uma necessidade de contato.

Dessa forma, ressalta **a necessidade de estimulação tátil como uma necessidade física básica**, e embora tenha sido observada em pesquisas diferenças na maneira e no modo de satisfação do tato nas diferentes culturas, a necessidade é universal, presente em todas elas, percebendo que as evidências sugerem que **“uma estimulação tátil adequada durante a infância e a meninice é de importância fundamental para o subsequente desenvolvimento saudável do comportamento da pessoa”** (p. 374, grifo meu). Segundo o autor, as sensações táteis tornam-se percepções táteis de acordo com o significado das experiências vivenciadas, nas quais experiências inadequadas ou incompletas resultaram numa incapacidade de criar relacionamentos fundamentais com os outros.

Este tema é muito vasto, mas meu objetivo aqui foi apenas levantar alguns aspectos que se ligam de alguma forma ao trabalho desenvolvido na escola. De qualquer forma não posso deixar de citar um poema de Rilke (apud MONTAGU, 1988, p.340) que diz: "Penetra pelas mãos do outro, transforma sua própria natureza em cenário; percorre e finaliza a viagem dentro deles, preenchendo-os de chegada". Montagú (1988, p.340) alerta que “[...] na próxima vez que cumprimentar alguém com um aperto de mãos você estará - conscientemente ou não - embarcando numa viagem de descobrimento”. **Tocar significa, assim: comunicar, tornar-se parte, possuir**, pois “tudo que eu toco se torna parte de mim [...]” e “[...] quando sou tocado por outra pessoa, esse outro transfere parte de si para mim [...]” (MONTAGU, 1988, p.365).

## **CAPÍTULO V**

## V. SOBRE O CAMINHO

**Cada ser humano, à sua maneira, busca seu caminho de desenvolvimento. Temos somente que aprender a compreendê-lo, e talvez, como educadores, mostrar uma trajetória. A opção de caminhar ou de ficar estancado a beira do caminho – nessa ninguém pode interferir – é responsabilidade de cada um (MIGLIORI, 1998, p.12).**

### A chegada na escola

Durante a faculdade tive aulas que tratavam da crise de identidade que a educação física vinha enfrentando a certo tempo e estudei diferentes abordagens que buscam de uma forma ou outra solucionar os problemas existentes na área. Após a graduação me encontrei com a realidade do mercado de trabalho e tive a oportunidade de atuar numa escola como professora de educação física escolar.

Chegando à escola<sup>32</sup> encontrei um ambiente desarticulado, no qual as pessoas estavam um tanto quanto perdidas<sup>33</sup> e até mesmo sem esperanças. Decidi experimentar e colocar em prática o que eu havia aprendido. Algumas vezes dava certo, outras nem tanto. A educação física, como prática institucionalizada, está viciada e os alunos também; vão à escola querendo só “jogar bola”<sup>34</sup>, e propor algo diferente disto é uma quase uma “batalha”, porque eles resistem ao novo e querem apenas as atividades com as quais estão acostumados e aquela prática que lhes dá prazer: simplesmente jogar futebol.

Mas nem sempre jogar futebol era motivo de prazer: durante o jogo surgiam muitas brigas, pois poucos conheciam as regras (e quem as conhecia não as respeitava) e a maneira que eles utilizavam para resolver os impasses, na maioria das vezes, era com chutes, socos e até pedradas. Mesmo que a prática do futebol fosse só motivo de prazer, eu não me contentaria em apenas deixá-los “jogar

---

<sup>32</sup> Pública, pertencente a Rede Municipal de Ensino de Campinas.

<sup>33</sup> Assim como eu.

<sup>34</sup> Jogar bola é como eles se referem a prática do futebol.

bola”, porque realmente acredito que uma aula de educação física pode proporcionar muito mais que isto.

A primeira questão que surgiu foi, sem negar o futebol, o que mais eu poderia oportunizar aos meus alunos? O que a educação física tem de diferente em relação às demais disciplinas, e como trabalhar com esta qualidade sem esquecer que estamos interagindo com seres humanos? Como educadores de um determinado grupo de alunos (moradores da periferia de Campinas), o que poderíamos construir conjuntamente nas nossas aulas, levando em conta que esse aluno é muito mais que apenas um corpo físico?

Foi pensando nestas questões que este projeto nasceu. Queria desenvolver uma prática diferente daquela que ali estava ocorrendo. Buscava um sentido para meu trabalho, por acreditar que a educação física tem muito mais a oferecer aos seus alunos do que tem oferecido até então. Busquei uma prática diversa daquela educação física restrita aos conteúdos esportivos (e que de tanto se preocupar em transmitir conteúdos, esquece de olhar para o ser humano à sua frente) ou ainda daquela disciplina escolar que é a preferida dos alunos, não por sua especificidade, mas porque é a aula na qual eles fazem o que querem, brincando à vontade, funcionando quase como uma extensão do recreio; com a diferença que durante a aula de educação física tem-se ainda mais tempo para brincar do que no recreio e ainda há a possibilidade de utilização de materiais (como bolas, por exemplo) que durante o intervalo é proibida.

A abertura da escola para a realização das aulas me permitiu experimentar e colocar minhas idéias em prática, porque eu não tinha conteúdos específicos que obrigatoriamente precisasse trabalhar, podendo então escolher o que e como trabalhar, considerando é claro, as limitações de espaço físico e de recursos materiais, e a gentileza de colaborar com as festinhas da escola, cedendo algumas aulas para ensaios<sup>35</sup>. Optei por uma educação física relacionada à consciência

---

<sup>35</sup> Apesar de não concordar muito com a idéia de ceder o espaço da aula de educação física para ensaiar pequenas apresentações para festas decididas de última hora (realizadas apenas com intuito de não deixar

corporal, decisão tomada devido a minha vivência no universo destas práticas, que somada ao olhar para a realidade dos alunos, me fez enxergar nesta prática uma possibilidade de transformação do espaço da aula e dos seres humanos. Dessa forma, elaborei um projeto direcionado à conscientização corporal do aluno, algumas vezes empregando procedimentos específicos da consciência corporal, e outras vezes privilegiando um conteúdo um pouco mais tradicional da educação física, porém com um enfoque direcionado à percepção, isto é, à consciência.

### **O objetivo**

**Meu objetivo foi privilegiar e observar o desenvolvimento da consciência corporal na escola. Busquei assim construir uma educação física embasada pelas idéias desenvolvidas na revisão bibliográfica, ou seja, uma prática que olhasse para o ser humano, para a corporeidade dos alunos, que considerasse essa inteireza do ser nas suas aulas e que o despertasse através da autoobservação, para o autoconhecimento, como caminho para a consciência de si.**

Como já mencionado, na construção desta prática, utilizei-me de procedimentos ligados à área de Consciência Corporal, vivenciados por mim em diferentes espaços<sup>36</sup>, partindo do conhecimento das estruturas físicas do ser para a busca pelo conhecimento de si. **A idéia foi trabalhar com estes procedimentos específicos, porém integrando-os também ao desenvolvimento das demais atividades realizadas pelos alunos, buscando observar a viabilidade desta prática em função dos recursos materiais, do espaço físico, do interesse e da receptividade dos alunos e da escola, identificando ainda os benefícios e dificuldades de desenvolver uma educação física segundo estes parâmetros.**

---

determinada festividade “passar em branco”, sem ao menos estarem vinculadas ao projeto pedagógico escolar ou planejamento anual da escola), não tinha como negar totalmente a colaboração com tais comemorações.

<sup>36</sup> Na Faculdade de Educação Física da Unicamp, no Espaço de Conscientização Corporal Odenise, no Espaço Shantivanam.

Resumidamente procurei, durante o processo, privilegiar todo conhecimento do corpo no corpo, estimulando o contato e reconhecimento das estruturas físicas e de suas funções (da pele, dos ossos, dos músculos, de órgãos, do sangue, etc) tanto individualmente como em grupo; privilegiando trabalhos de percepção e sensação do Eu e do Mundo, conhecendo, experimentando e estimulando os cinco sentidos, trabalhando com a propriocepção e sinestesia do corpo; integrando estas atividades escolhidas a jogos e brincadeiras propostos por mim ou pelos próprios alunos, e, buscando ainda a percepção da sensação e do sentimento despertado por cada atividade (se era agradável, desagradável, ou indiferente, percebendo a polaridade: bom/ruim, fácil/difícil, medo/coragem, etc.). **Busquei também criar espaço para que os alunos verbalizassem suas experiências de diversas formas (por escrito, falando, desenhando ou pintando), buscando a reelaboração do vivenciado, através de questões elaboradas por mim. Minha intenção foi ainda de que toda aula pudesse proporcionar aos alunos: diferentes sensações, percepção, conhecimento e movimentação do corpo, através da autobservação e da autoconscientização,** tentando ainda demonstrar a importância de pararmos por alguns instantes para ouvir e conhecer melhor o corpo.

Vale esclarecer o leitor que neste projeto, os desenhos e as pinturas foram utilizados como uma forma de complementação da expressão escrita ou falada do ser. Estes elementos apresentam-se como formas de elaboração intuitiva de forte caráter simbólico e permitem que o aluno amplie suas possibilidades de expressão “não-racional”. Contudo, não houve a intenção, neste estudo, de se realizar uma análise simbólica dos elementos evocados nos desenhos.

## Procedimentos Metodológicos

Jung (1986, p.97) ao discorrer sobre seu método de pesquisa escreve:

Não temos um laboratório com aparelhagens complicadas. Nosso laboratório é o mundo. Nossos experimentos são acontecimentos reais da vida humana de cada dia, e o pessoal submetido às provas são os nossos pacientes, discípulos, parentes, amigos, e enfim, nós mesmos. O papel de experimentador compete ao destino.

E acrescenta: “O que temos são as esperanças e os perigos, as dores e as alegrias, os erros e as realizações da vida real, que se encarregam de fornecer-nos o material de que precisamos para a observação” (JUNG, 1986, p.97). Segundo Jung o objetivo da pesquisa é a intenção imediata de ajudar, sendo a ciência um produto secundário e não a meta principal.

Dessa forma, **os procedimentos metodológicos deste estudo foram sendo definidos e construídos ao longo do desenvolvimento do projeto, no dia a dia na escola, de acordo com as necessidades surgidas.** Realizei inicialmente uma **revisão bibliográfica** que buscou na literatura existente suporte e consistência para alicerçar todo trabalho que pretendia realizar na escola. Recorri à Física Moderna, assim como à Biologia, à Filosofia e à Psicologia, na busca por autores que tratassem do ser humano na complexidade de sua existência, e não apenas de uma de suas dimensões; dialoguei com autores que propõem um **olhar holográfico à vida.**

**O projeto desenvolvido na escola foi estruturado de acordo com esse olhar proposto pela bibliografia estudada, mas também em função da minha experiência nestas práticas de conscientização corporal,** devido a minha participação nas aulas de Vivências Corporais do Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus na Faculdade de Educação Física da Unicamp, nas aulas de Consciência Corporal da Prof<sup>a</sup> Odenise Bellini no Espaço de Conscientização Corporal Odenise, nas aulas de Yoga da Prof<sup>a</sup>. Lorena Hoff no espaço Shantivanam, e na

minha formação profissional como professora de Yoga pelo Curso Livre de Formação de Professores de Yoga do Instituto de Yogaterapia de Campinas.

**A revisão bibliográfica, somada a minha vivência na área, permeou o tempo todo as atividades desenvolvidas nas aulas, direcionando o olhar para o ser humano com o qual interagi e alertando-me para a pluralidade de dimensões daqueles alunos:** seu corpo repleto de sentimentos, emoções e vivências. Para a **pesquisa de campo**, optei por uma **abordagem qualitativa** (MARTINS e BICUDO, 1989), por esta não trabalhar com fatos e sim com o fenômeno, e ainda por apresentar-se com natureza teórica e prática, **tendo como ponto de partida as experiências do pesquisador**, somadas as observações empíricas. Outro fato positivo deste tipo de abordagem (TRIVINOS, 1992), e que fez com que eu optasse por ela, é que esta se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente.

**O fenômeno observado foi o desenvolvimento da consciência corporal no ambiente escolar**, na medida em que foi criado um processo de trabalho que privilegiasse sua manifestação. Tal processo se destaca por seu **caráter subjetivo**, resultante tanto do fato deste projeto ser realizado com **crianças** tanto quanto por lidar com o fenômeno do **desenvolvimento da consciência**, assim como por se propor **a olhar para o ser humano na sua globalidade**. Diante desta subjetividade, este estudo se caracteriza por uma **observação participante** (TRIVINOS, 1992), na qual utilizei-me de recursos como **anotações das observações em diário de campo, redações, desenhos e pinturas elaborados pelos alunos**, associados a **depoimentos obtidos durante e ao final das aulas, para a interpretação do fenômeno**, com a perspectiva de proporcionar uma reflexão de acordo com este olhar holográfico, criando um caminho para que o fenômeno se manifestasse.

Trivinos (1992) afirma que a observação participante aparece muitas vezes como sinônimo de enfoque qualitativo, e implica a participação do pesquisador no processo desenvolvido, e, neste estudo, a pesquisadora aparece também como professora das turmas envolvidas no projeto. Embasada na idéia discutida no

capítulo I, que propõe a mudança de olhar, e, portanto uma mudança de paradigma, na qual busca-se olhar o ser, **as redações e os desenhos surgiram como uma necessidade de complementação do olhar, ampliando-o**, pois considerando o indivíduo um ser complexo, quanto mais formas diferentes de manifestação proporcionarmos a ele, mais próximos estaremos deste universo de possibilidades que ele é. Somado a isso, os depoimentos também se apresentaram como complementares às observações, trazendo dados novos à estas ou mesmo reforçando o que eu havia percebido inicialmente.

Por fim, alerto novamente que os procedimentos metodológicos não foram definidos a priori, de acordo com alguma linha metodológica existente. Eles surgiram como resultado de um **processo de criação**, que aconteceu **a partir da minha experiência com as práticas de consciência corporal, sendo permeado por este olhar holográfico proposto, e em função das necessidades surgidas no desenvolvimento do projeto no dia a dia da escola.**

## **Desenvolvimento da Proposta**

O projeto foi desenvolvido com 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Prefeitura de Campinas, na EMEF Clotilde Barraquet Von Zuben, escola situada na periferia da cidade, na qual eu lecionei aulas de educação física escolar. Os alunos tinham entre 06 e 15 anos de idade, e as aulas ocorriam duas vezes por semana, com duração de 45 minutos cada<sup>37</sup>, dentro do período de aula normal, entre as 7 e as 13 horas, durante 6 meses.

Fiz uso dos diferentes espaços da escola utilizados (não exclusivamente) para as aulas de educação física: quadra, campo de terra com pequenas partes de

---

<sup>37</sup> Algumas vezes foi possível estender um pouco mais o tempo de aula devido a atividades internas da própria escola, o que proporcionou que eu trabalhasse mais intensamente com algumas classes.

grama, campinho de areia e pátio<sup>38</sup>. A sala de aula também foi um espaço possível de trabalho, principalmente nos dias de chuva, e algumas vezes foi possível utilizar também a sala de informática da escola.

Os recursos materiais utilizados durante as aulas foram: colchonetes, bolinhas de tênis, bolas de borracha, cordas, cones, cordas elásticas, bolas de futebol, folhas de papel sulfite, folhas de caderno, lápis preto e lápis de cor, canetinhas coloridas, giz de cera, giz para quadro negro, tinta guache, incensos, spray aromatizador, Atlas de anatomia, diversos objetos de uso diário<sup>39</sup>, bexigas, lençóis, pequenos pedaços de pano, bastões feito de cabo de vassoura, pneus, garrafas, esponjas, sacos de estopa, aparelho de som, CDS diversos, gravador e fitas cassetes, e máquina fotográfica. Utilizei-me também de um esqueleto de plástico o qual demos o nome de Edgar.

Este esqueleto tornou-se nosso companheiro de aula. As crianças faziam todo tipo de pergunta em relação a ele (se era osso de verdade, se era de alguém que tinha morrido, se era homem ou mulher, se a gente era assim mesmo como ele, etc) e nas primeiras vezes que trabalhei com o Edgar, foi difícil contê-las porque todas queriam tocá-lo ao mesmo tempo o que causou grande confusão. Aos poucos fui conseguindo organizar a aula neste momento de reconhecimento ósseo, e eles foram se habituando a esperar sua vez e ter cuidado com o “Edgar”; o que não diminuiu a curiosidade em relação a ele.

---

<sup>38</sup> As crianças em horário de lanche ficavam perambulando por todos estes espaços, pois não há na escola outro espaço disponível para este fim.

<sup>39</sup> Como algodão, lixa, pena, sabonete, colher, brinquedos, etc.

## **Estrutura geral das aulas dadas**

De uma forma geral as aulas se estruturaram da seguinte forma:

- 5 a 10 min iniciais de aquecimento [espreguiçar dos bichos, técnicas de respiração, alongamento e aquecimento articular (no qual geralmente realizávamos movimentos, explorando a possibilidade de movimentação de cada articulação: circunduções, flexões, extensões, rotações, aduções e abduções) e explicação do tema principal da aula];
- 25 a 30 min de desenvolvimento do tema principal;
- 5 min de fechamento (relaxamento, sensação do corpo em relação ao trabalho feito, depoimentos sobre a aula).
- 5 min para beber água e deslocar-se de volta para a sala.

### **Observações:**

Minha idéia inicial era pedir aos professores de sala que cedessem um tempo de suas aulas, como auxílio àqueles momentos em que fosse interessante registrar com desenhos, redação ou pinturas a aula dada, mas isso acabou não acontecendo, até porque não conseguimos construir um projeto que fosse comum a ambas as disciplinas e que justificasse a concessão deste tempo, e assim acabei fazendo estes registros no próprio tempo da aula, ou estendendo o tempo de aula, aproveitando momentos de reuniões, falta de professor, etc.

## **Conhecimentos abordados**

Como professora de Educação Física inserida no ambiente da escola, meu planejamento anual tinha como objetivo geral o conhecimento e a valorização do eu, assim como o resgate da família e de seus valores na escola, através de jogos e brincadeiras<sup>40</sup>. No processo de desenvolvimento deste projeto privilegiei principalmente temas da consciência corporal e concomitantemente trabalhei com jogos e brincadeiras.

Relatarei aqui algumas atividades realizadas dentro de cada tema específico que abordei. Estas atividades, como comentado anteriormente, foram na sua grande parte por mim vivenciadas<sup>41</sup> ou surgiram da sugestão dos próprios alunos. Vale ressaltar que a mesma atividade, vivenciada em séries diferentes tornava-se completamente diversa, por que cada série (assim como cada turma) tinha características divergentes, as quais faziam surgir na hora da prática situações específicas, e que somadas ainda as interações dos alunos, acabavam modificando a atividade. Assim, tais práticas foram desenvolvidas, ao longo das aulas dadas, de diferentes formas e não se encontram na ordem da aplicação.

## **Os Temas da Consciência Corporal**

Priorizei temas como: pele, pés, pernas, coxas, mãos, pelve, coluna e os cinco sentidos. Existem vários outros tópicos importantes para serem desenvolvidos como, por exemplo, cabeça, braços, caixa torácica, etc., e que não o foram por limitação de tempo. A duração de cada assunto abordado variou conforme a idade, o interesse da turma e o andamento do processo em si. Descreverei a seguir algumas práticas desenvolvidas para os temas escolhidos. Cada atividade relatada, muitas vezes, dava origem a novas variações desta, na

---

<sup>40</sup> Pedi aos alunos que realizassem uma pesquisa junto a suas famílias, com o objetivo de descobrir do que os membros desta comunidade brincavam quando eram crianças. As brincadeiras serão citadas mais adiante.

<sup>41</sup> Não existe ainda um registro teórico sobre o trabalho específico desenvolvido pela professora Lorena Hoff ou pela Professora Odenise Bellini, mas as atividades desenvolvidas pelo Prof. Dr Adilson Nascimento de Jesus estão referenciadas na sua dissertação de mestrado [ver ref. Jesus (1992) na Bibliografia].

qual o interesse da turma tornou-se o fator responsável para a criação de novas propostas.

### ***Pele – Tato***

- Levantamento de questões em torno da pele: suas funções (proteção, limite aparente entre eu e o mundo, processamento de informações vindas do ambiente, regulação da temperatura); as diferenças de textura e de cor; a presença de pêlos, de pintas, de calosidades, etc;
- Alunos deitados em decúbito dorsal, de olhos fechados, enquanto o professor esborrifa água ou um spray aromatizador ao longo do corpo e questiona de que forma percebemos a água em contato com o corpo;
- Espreguiçar pela pele: imaginar e sentir que é a pele que se estica para que o movimento ocorra;
- Deitados, espreguiçar-se imaginando pequenas bocas bocejando em cada uma das articulações do corpo;
- Individualmente, de olhos fechados, andar pela sala de aula lentamente, e quando tocar em alguém, ainda de olhos fechados, tentar adivinhar quem é, apenas pelo toque;
- Com os olhos fechados tentar adivinhar qual objeto está a sua frente, através do tato, do cheiro, do som emitido, ou do gosto.
- Em duplas, um dos alunos deita-se no chão, enquanto o outro desenha o contorno do seu corpo no chão com giz, em posições diferentes. Andar pelo espaço observando os contornos das demais duplas, e tentar imaginar a posição que a pessoa estava ao ser desenhada. Tentar encaixar-se no desenho dos outros;
- Coelhoinho sai da toca (utilizando-se dos desenhos da atividade anterior): um aluno fica sem toca (desenho do corpo), e todos os demais ficam em suas tocas (deitados sobre os desenhos). Ao sinal da professora cada aluno tem que trocar de toca e quem estava sem, tenta “entrar” em uma delas;

- Deitados, de olhos fechados, o professor escolhe um objeto para tocar os alunos em diferentes partes do corpo, que com os olhos fechados tentam adivinhar por quais tipos de objetos foram tocados (algodão, lixa, pena, bola, lápis, etc.);
- Escultura em trios<sup>42</sup>: um aluno é a estátua pronta, o outro é o escultor (que fica no meio dos dois outros alunos) e o outro a pedra a ser esculpida. Todos permanecem de olhos fechados, enquanto o escultor toca a “estátua” e a esculpi na “pedra”, até a escultura nova esteja pronta. Daí todos abrem os olhos ao mesmo tempo, sem se mexer para ver se estão parecidas. Inverter os papéis dos alunos até que todos passem por todas as funções;
- Ao comando do professor, colocar a mão nos diferentes segmentos do corpo, acelerando cada vez mais a velocidade do comando. Idem, com olhos fechados<sup>43</sup>;
- Em duplas, ao comando do professor, encostar os segmentos análogos de ambos os alunos: por exemplo, ao comando joelho, encostar seus joelhos com os joelhos do colega, e assim por diante, acelerando cada vez mais a velocidade do comando;
- Cobra-cega: venda-se os olhos de um aluno que sem enxergar deve tentar pegar um fugitivo, e ao capturá-lo, deve tentar adivinhar pelo toque quem é, antes de tirar a venda dos olhos;
- Passeio do cego: em duplas, um aluno é o condutor e o outro o cego; o condutor deve estimular o cego a tocar diferentes formas e texturas, tentando ainda perceber e adivinhar o que está tocando;
- Diálogo corporal<sup>44</sup>: em duplas, o mestre comanda o movimento e o aprendiz imita; por exemplo: tocar as mãos do mestre com as mãos do aprendiz e então o mestre executa o movimento e o aprendiz imita sem descolar as mãos. Fazer a mesma coisa, deixando costas com costas, ombros com ombros, etc;
- Em duplas, ou grupos, um deita no chão em decúbito ventral ou dorsal, enquanto os demais percorrem levemente o corpo de quem está deitado com uma bolinha de tênis, procurando fazer movimentos circulares;

---

<sup>42</sup> Brincadeira chamada de Tato Con-Tato por Brotto (1997, p. 75-77).

<sup>43</sup> Foi sugestão de uma aluna fazer esta atividade de olhos fechados, pois de acordo com ela, assim não dava para imitar os outros. Foi adotado sempre como uma segunda variação da atividade.

<sup>44</sup> Com diferentes partes do corpo.

- Individualmente, tocar a própria pele com a intenção de descolá-la do restante dos ossos e dos músculos, identificando ainda as partes do corpo onde a pele é mais fina, mais grossa, etc;
- Massagem em forma de trenzinho: sentados um atrás do outro, fazer massagem nos ombros e nas costas do amigo da frente e depois girar 180° e fazer no amigo que antes estava atrás; utilizar-se das técnicas de “amassar o pão<sup>45</sup>”, “conchinha<sup>46</sup>”, “tocar piano<sup>47</sup>”, e por fim a limpeza<sup>48</sup>;
- Marionete deitado: em grupo de cinco pessoas, um aluno deita-se em decúbito dorsal e os outros quatro se posicionam da seguinte forma: um aluno em cada um dos braços e os outros dois colocam-se cada um em uma das pernas. Quem está deitado se entrega ao chão, enquanto os outros movimentam aleatoriamente os diferentes segmentos do corpo da “marionete”;
- João-Bofo: em trios ou quintetos, um aluno fica em pé no meio do círculo, e se solta à mercê do movimento que os outros lhe impõem, sem tirar os pés do chão;
- Marionete em pé: em duplas, um aluno é a marionete enquanto o outro vai o toca nas diferentes partes do corpo, e este toque desencadeia um movimento qualquer neste segmento. Ir aumentando a frequência dos toques e depois inverter os papéis;
- Deitado em decúbito dorsal, observar as partes do corpo que tocam o chão e as partes que não tocam. Idem em decúbito ventral e lateral, buscando despertar a sensação do contato do corpo com o chão;
- Em duplas, com uma única bola, andar pelo espaço pré-determinado tentando manter a bola entre as barrigas, por exemplo, sem deixá-la cair. Repetir colocando também a bola entre as costas, as testas, as nuças, etc;
- Andar pelo espaço de olhos vendados e ao encontrar bexigas, formar duplas aleatoriamente e estourar as bexigas com um abraço;

---

<sup>45</sup> Com ambas as mãos, envolver a região tocada com toda extensão da mão, como se estivesse amassando uma massa de pão.

<sup>46</sup> Com ambas as mãos em forma de concha, percorrer toda região, tocando-a de forma leve, alternando rapidamente a mão que toca o corpo.

<sup>47</sup> Tocar a região específica, com as pontas dos dedos, levemente, como se estivesse tocando piano.

<sup>48</sup> Percorrer toda região tocada, escorregando as mãos levemente de cima para baixo, como se estivesse limpando esta região de alguma sujeira.

- Música: “cabeça, ombro perna e pé<sup>49</sup>” acompanhada dos gestos;

### ***Pés e Mãos***

A maioria das atividades sugeridas para os pés pode ser feita também no trabalho desenvolvido com as mãos, com pequenas adaptações<sup>50</sup>.

- Levantamento de questões em torno dos pés: função, diferenças de textura, de cor, presença de unhas, pêlos, pintas, calosidades, etc;
- Desenho dos pés;
- Pintura dos pés, pintura com os pés, e carimbo de tinta dos pés numa folha;
- Observação do próprio pé, identificando diferença de espessura da pele, unhas, veias aparentes, ossos, calos, bolhas, etc;
- Adivinhar objetos com os pés;
- Visualização dos pés no esqueleto e no Atlas Anatômico: ossos, músculos, articulações, vasos e veias, pele. Observar como os ossos se articulam entre si, com os músculos, etc.
- De posse do conhecimento de que os pés têm: 26 ossos em cada pé (4 falanges distais, 5 mediais e 5 proximais, 5 metatarsos, cubóide, cuneiforme lateral, intermédio e medial, navicular, calcâneo e tálus), tentar identificá-los no próprio pé e no pé de um amigo<sup>51</sup>;
- Individualmente ou em duplas, toque buscando o reconhecimento dos próprios pés e dos pés dos colegas. Tocar as unhas, girando os dedos para ambos os lados, afastando-os uns dos outros, entrelaçando os dedos das mãos com os dedos dos pés, criando espaço entre eles. Movimentar os dedos pra cima, para baixo, e para os lados, descobrindo quais as possibilidades de movimento de cada articulação;

<sup>49</sup> Música: “Cabeça, ombro perna e pé, perna e pé. Cabeça, ombro perna e pé, perna e pé. Olhos, orelhas, boca e nariz. Olhos, orelhas, boca e nariz”. A música acompanha o toque na região cantada.

<sup>50</sup> Toda atividade descrita para os pés, pode também ser usada para as mãos, portanto ao ler pés no texto substitua-o por mãos. Se a atividade for específica para os pés, acompanha uma nota de referência própria.

<sup>51</sup> No caso das mãos elas têm 26 ossos também: 4 falanges distais, 5 mediais e 5 proximais, 5 metacarpos, trapézio, trapezóide, escafoide, semilunar, piramidal, pisiforme, grande osso, unciforme. Consultar DANGELO & FATTINI.

- Individualmente, em pé, fazer massagem com a bolinha de tênis na sola dos pés, deslizando-a (“pintando”) por toda extensão destes, ou pressionando-a (“carimbando”), amassando as bolinhas com o peso do corpo<sup>52</sup>;
- Sentado, deslizar a bolinha de tênis, na parte de cima e de baixo dos pés (pode ser feito individualmente ou em duplas);
  - Em duplas, fazer cócegas nos pés do colega<sup>53</sup>;
  - Em pé, observar e sentir o apoio dos dois pés no chão: perceber se o peso do corpo está na parte de dentro ou de fora dos pés, perceber se o apoio está na parte da frente dos pés, atrás, ou dos lados, observando o arco dos pés, brincando com o centro de gravidade e tentando achar o apoio ideal<sup>54</sup>(três apoios) e o apoio ótimo<sup>55</sup> dos pés no chão<sup>56</sup>;
  - Individualmente ou em duplas, tocar os pés utilizando-se das técnicas de “amassar o pão”, “conchinha”, “tocar piano”, ora utilizando a ponta dos dedos, os metacarpos, ou ainda a palma da mão, e por fim a limpeza<sup>57</sup>;
  - “Respirar nos pés”: imaginar que inspira e expira pelos pés;
  - Desenhar os pés no chão da quadra com giz de quadro negro. Comparar os desenhos em relação à largura, comprimento, forma, etc. Apagar os desenhos com os próprios pés;
  - Conduzir objetos com os pés de um ponto ao outro do percurso pré-determinado; idem, acrescentando obstáculos pelo caminho;
  - Caminhar e depois correr se utilizando apenas da ponta dos pés, ou dos calcanhares ou da lateral interna ou externa dos pés, variando ainda as direções (para frente, trás e lados). Realizar jogos de gincana, como estafetas, utilizando-se destes elementos<sup>58</sup>;
  - Caminhar Imitando diferentes formas de andar, como se fosse: uma formiga, um elefante, uma mulher de salto alto, um bêbado, um velho de bengala, uma pessoa bem magra, bem gorda, etc. Perceber como o apoio dos pés muda em cada uma das formas assumidas;

---

<sup>52</sup> Atividade específica para os pés.

<sup>53</sup> Cócegas é um tipo de toque diferenciado, que não dá para fazer na gente mesmo;

<sup>54</sup> Do ponto de vista estrutural e biomecânico.

<sup>55</sup> Aquele construído pelo sujeito.

<sup>56</sup> Atividade específica para os pés.

<sup>57</sup> As técnicas foram descritas no item sobre Pele e Tato.

<sup>58</sup> Atividade específica para os pés.

Nas 1ª séries, sempre utilizava a música do sapo, sugerida por eles mesmos: “O sapo não lava o pé<sup>59</sup>”;

### **Observações:**

Sempre que a atividade permitir que se faça um lado de cada vez, pedir para os alunos fecharem os olhos, para comparar o lado tocado com àquele que ainda não o foi, observando o peso de cada lado, a temperatura, o volume, o tamanho, a sensação; esta auto observação favorece o aumento da percepção podendo proporcionar um aumento da consciência corporal e valorizando os benefícios da prática. Durante cada atividade, questionar as crianças a respeito do exercício vivenciado, das sensações experimentadas, sobre o que elas gostaram ou não, o que acharam interessante nos pés e o que acharam diferente, perguntando se é melhor o autotoque ou é preferível ser tocado pelo amigo, etc.

### ***Membros inferiores (pernas e coxas)***

- Levantamento de questões a respeito das pernas e coxas: função (sustentação, movimento, etc.), presença de pêlos, veias, pintas, cicatrizes, etc;
- Visualização das pernas e coxas no esqueleto e no Atlas de Anatomia: ossos, músculos, articulações, vasos e veias;
- Individualmente ou em duplas, tocar as pernas, identificando os ossos (tíbia, fíbula, patela e fêmur), a musculatura, a pele, o comprimento, a largura, as formas, etc;
- Sentado, ou ainda deitado em decúbito ventral ou dorsal, individualmente ou em duplas, deslizar a bolinha de tênis, fazendo movimentos circulares, por toda extensão da perna;
- Em duplas, um deitado em decúbito dorsal enquanto o outro sentado ao lado segura sua perna com cuidado, buscando movimentar as diferentes articulações: tornozelos, joelhos e coxofemoral;

---

<sup>59</sup> Música: “O sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer, mas que chulé!”.

- João-bobo<sup>60</sup>;
- Desenhar as pernas no chão da quadra com giz de quadro negro (comparar tamanho dos desenhos, largura, comprimento, etc):
  - Andar pelo espaço de acordo com comando da professora: joelhos para dentro, para fora, flexionados em diferentes graus, totalmente estendidos;
  - Andar e correr sobre linhas, sobre cordas, nas diferentes direções, experimentando os diversos apoios dos pés e como isto perceber a interferência ou não na posição das pernas (apoio: nos calcanhares, na ponta dos pés, na lateral de dentro, de fora, etc.);

### ***Pelve (ílios, ísquios e púbis)***

- Levantamento de questões em torno da pelve: função, diferenças de tamanho, formato, possibilidades de movimento, etc;
- Exploração das possibilidades de movimento da pelve, buscando encontrar o encaixe ideal<sup>61</sup> e seu encaixe ótimo<sup>62</sup>; experimentar primeiro os encaixes exagerados para as diferentes direções, utilizando-se da imagem da pelve como uma bacia cheia de água observando que se a “bacia” girar demais a água vaza;
  - Caminhar, imaginando a pelve como uma bacia cheia de água, sem deixar a água cair;
  - Visualização deste segmento do corpo no esqueleto e no Atlas Anatômico, observando ossos, músculos, órgãos;
  - Individualmente, toque na pele e nos ossos da pelve, buscando identificar as saliências ósseas;
  - Exercícios de alongamento e flexibilidade para os músculos e articulações deste segmento;

---

<sup>60</sup> Atividade descrita anteriormente com as atividades de Pele – Tato.

<sup>61</sup> Do ponto de vista estrutural e biomecânico.

<sup>62</sup> Aquele construído pelo sujeito.

- Individualmente, sentar-se com as pernas flexionadas e mãos apoiadas no chão: deslizar a bolinha de tênis, nos glúteos, tentando tocá-las nos ísquios (“sentar com os ísquios sobre as bolinhas”);

- Pega-rabo: formar duas equipes, as quais recebem cada uma vários pedaços de panos (“rabo”) da cor correspondente a sua equipe para ser dado a cada aluno. Cada participante deve prender o pano na parte de trás da sua calça/shorts. O objetivo é correr pelo espaço para tentar impedir que o outro pegue seu pano (“rabo”), ao mesmo tempo em que tentamos pegar o pano do outro;

- Estourar bexiga com bumbum no colchão;

- Dança da cadeira<sup>63</sup>;

- Morto-vivo: ao comando da palavra morto os alunos se agacham ou sentam-se, e ao comando da palavra vivo levantam-se rapidamente (variação: sentado e em pé);

- Equilibrar o arco girando no quadril (bambolear).

### **Coluna**

- Elefantinho: em pé, joelhos flexionados, girar o tronco de um lado ao outro deixando os braços soltos girarem também (como se fosse a tromba do elefante);

- Deitado em decúbito dorsal, flexionar os joelhos apoiando os pés no chão próximos ao quadril, e colocar a bolinha de tênis embaixo do osso sacro e realizar movimentos para cima e para baixo, e de um lado ou outro. Idem na coluna lombar, torácica e cervical. Deslizar a bolinha nas costas, de cima até embaixo e vice-versa, percorrendo toda musculatura paravertebral dessa região;

- Em duplas, um deitado em decúbito ventral enquanto o outro sentado ao lado toca toda extensão da sua coluna, identificando os processos espinhosos das vértebras, tentando contar quantos são, identificando os mais proeminentes, e qualquer outro fator que desperte atenção. Repetir o mesmo processo, só que quem recebe o toque também fica sentado;

- Visualização da coluna no esqueleto e no Atlas de Anatomia;

---

<sup>63</sup> Ver Brotto, p. 85.

- Em duplas, um deitado em decúbito ventral enquanto o outro sentado ao lado percorre toda extensão da sua coluna e das costas com uma bolinha de tênis, fazendo movimentos circulares, massageando-a suavemente;
- Deitado, sentado ou em pé, respirar na coluna: imaginar ao ar subindo e descendo através da sua coluna, dentro do canal da medula;
- Boneca de pano (padhasthasana<sup>64</sup>): em pé, soltar o queixo na direção do peito e ir enrolando a coluna para baixo bem lentamente até o seu limite. Desenrolar de volta;
- Espreguice do gato (catuspadhasana<sup>65</sup>): com a palma das mãos, joelhos e peito dos pés apoiados no chão, ao expirar recolher o cóccix, flexionando a coluna para frente até o queixo tocar o peito e, ao expirar relaxar o cóccix, flexionando a coluna para trás a partir do quadril até a região cervical, abrindo a região da garganta na parte da frente e olhando para o alto;

## **Yoga**

A palavra Yoga em sânscrito quer dizer União. Pode ser caracterizada como um processo de autoconsciência e meditação, composto de exercícios simples e acessíveis a qualquer pessoa, de qualquer idade e condição social. Busca a harmonia e o equilíbrio da estrutura psicofísica e o domínio emocional. Sua prática corresponde: aos Asanas (posturas corporais), aos Pranayamas (técnicas respiratórias), aos Kryas (técnicas de purificação), aos Mudras (gestos feitos com mãos e pés), às técnicas de concentração e relaxamento, acompanhados ainda de uma atitude mental favorável ao desenvolvimento da autoconsciência.

Nas aulas ministradas utilizei-me de:

---

<sup>64</sup> Refere-se a uma postura do Yoga.

<sup>65</sup> Refere-se a uma postura do Yoga.

- Asanas ou posturas<sup>66</sup>: Bhadrasana; sukasana; veerasana; bhujangasana; chakrasana; dhanurasana; adho mukha shavanasana, gomukhasana, pavana muktasana, etc;
- Pranayamas ou técnicas respiratórias<sup>67</sup>: com um copo com detergente, água e um canudo fazer bolhas de sabão; Encher bexiga e observá-la esvaziando, e assim esvaziar o ar do seu corpo como a bexiga; encher a bexiga até estourar; soprando o ar pela boca fazer girar o cata vento; inspirar pelo nariz e soltar o ar pela boca emitindo diferentes sons: ah, si, xi, som de f, z, etc; inspirar e expirar pelas narinas apenas: inspirar por uma das narinas e expirar pela outra (tapando com o dedo a narina que não está sendo utilizada no momento); inspirar enchendo o tronco de baixo para cima (respiração: baixa, média e alta) e expirar esvaziando de cima para baixo (para realizar esta respiração completa: imaginar um copo de água que torna-se cheio de baixo para cima e que esvazia de cima para baixo);

### **Observações:**

Os asanas foram executados pelo menos duas vezes juntamente com minha demonstração. Ao executar, eu ia nomeando as posturas com o nome de elementos da natureza, para que num segundo momento, pudesse contar a história<sup>68</sup> que havia sido previamente elaborada, e que continha todas as posturas trabalhadas anteriormente. Assim, as crianças atentas à história, iam executando as posturas aprendidas à medida que ouviam o nome do bicho correspondente ao asana.

### **Relaxamento**

Pedir para que os alunos deitem nos colchonetes (decúbito ventral, dorsal ou lateral, dependendo da atividade), fechando os olhos e soltando o corpo no chão, procurando a partir deste momento não mais se movimentar,

---

<sup>66</sup> Veja quadro detalhado das posturas indicadas para crianças em anexo.

<sup>67</sup> Os pranayamas são um bom exemplo para trabalharmos o conceito de polaridade.

<sup>68</sup> Veja em anexo exemplo de como trabalhei com o tema Yoga.

ficando atentos apenas às palavras da professora. De acordo com Berge (1988), no relaxamento, nossa primeira tarefa é liberar a sensibilidade receptiva, que é um estado de receptividade interior e exterior, que nos faz tomar consciência de tudo que até então nos escapava, em nós e ao nosso redor.

Bergé (1988) acredita que é através do relaxamento que descobrimos que não temos um corpo, mas que somos um corpo, e para ela este procedimento deve preceder toda sessão de educação corporal para se chegar a um estado de receptividade, de entrega de si, isto é, tornar-se uno com o chão e vigilante do que se passa em nós, trazendo a percepção de todo corpo: cabeça, segmentos, tronco, respiração, etc.

A autora sugere como formas também de relaxamento: distensões, movimentos larvares, posição de feto, torções, espreguiçamentos, observar e imitar animais espreguiçando, rolar pelo chão de olhos fechados. Sobre a respiração, considera que esta deve ser a única atividade perceptível durante o relaxamento, na qual os alunos devem ser estimulados a respirar normalmente e então a reencontrar um ritmo respiratório mais lento, percebendo o movimento do diafragma, sem contar o tempo. Sugere também o fornecimento de imagens para as crianças relaxarem, por exemplo, de faróis se apagando, do motor parando, do fechamento da torneira dos movimentos, de um animal na toca, etc.

Exemplos do relaxamento dirigido:

- Imaginar-se tomando banho de sol, o sol quente no seu rosto, o calor...
- Imaginar-se amarrado por várias cordas e aos poucos se soltando dos nós, ficando mais livre, mais leve...
- Imaginar-se com bolas de ar presas aos pés, mãos e cabeça e começando a flutuar, voando pelo céu azul...

- Imaginar cores colorindo seu corpo, todos os ossos, todos os músculos, os órgãos, o sangue, toda pele, observando que sensação você tem, por exemplo, de seu corpo ser completamente azul...

- Imaginar-se embaixo das águas de uma cachoeira, sentido a água escorrendo pelo corpo...

- Imaginar-se saindo de casa e caminhando até um lugar que você gosta muito, observando tudo que tem nesse lugar, como você se sente de estar neste local...

## Jogos e Brincadeiras

Descreverei alguns jogos e brincadeiras que utilizei nas aulas, por acreditar serem os jogos os responsáveis pela criação do ambiente ideal para privilegiarmos a espontaneidade dos alunos. Quase todas atividades propostas podem ser trabalhadas com as quatro séries iniciais, modificando, entretanto, o grau de complexidade destas (adaptação de regras, espaço, tempo e até objetivos).

A escolha dos jogos e brincadeiras trabalhados aconteceu conjuntamente com as turmas, sendo na maior parte das vezes os alunos os responsáveis pela sugestão de variações. Logo nas aulas iniciais fiz uma pesquisa com as classes para saber quais as brincadeiras que eles conheciam e quais eles mais gostavam, e as brincadeiras destacadas foram: Correr, cobra-cega, esconde-esconde, pega-pega (gelo; alta; baixa; duro, polícia e ladrão<sup>69</sup>); futebol (jogar bola), basquete, dama, jogo da velha, amarelinha, bobinho, corrida de saco, vôlei, bambolê, correr, lavar louça, limpar a casa, pular corda, esconde-esconde, vídeo game, dançar, brincar de carrinho, andar de bicicleta, brincar de boneca, surfar, contar histórias, dominó, pintar, ver TV, pipa, basquete, peteca, fazer nada, ouvir música, jogar pião, capoeira, esporte, estudar, comer, queimada.

Além disso, pedi para que eles fizessem uma pesquisa com sua família com o intuito de descobrir do que seus pais, irmãos, tios e avós brincavam na infância, resgatando assim um pouco da história familiar daquela comunidade e ampliando a cultura a respeito deste assunto. As brincadeiras relatadas foram: amarelinha, pique-esconde, pegas, pular corda, passa-anel, telefone sem fio, andar de

---

<sup>69</sup>Polícia e ladrão é um tipo de pega-pega com nome diferente, no qual a polícia é o pegador e o ladrão o fugitivo. Apesar da sugestão ter vindo deles, esta brincadeira não deu certo porque não havia voluntários para ser a polícia, todos queriam ser o ladrão, demonstrando a influência do ambiente social. O interessante é quando a gente brincava de qualquer outro tipo de pegador, o impasse acontecia porque todos queriam ser o pegador (que corresponde a polícia no caso da brincadeira citada) e muitas vezes a brincadeira não dava certo porque eles não fugiam, querendo ser pego para tornarem-se pegadores. É um paradoxo extremamente interessante, no qual podemos observar a força dos papéis sociais.

bicicleta, boneca, escolinha, casinha, comidinha, castelinho, futebol (jogar bola), bolinha de gude, pipa, carrinho, queimada, cobra-cega, cair no poço, brincadeiras de roda, pega-barata, gato-mia, polícia e ladrão, boneca de espiga de milho, vôlei, boneco de abóbora, boneca de pano, elástico, céu e inferno, bets, pião, pedrinha, pula-mula, dama, bambolê, carrinho de rolimã, nadar, basquete com bolinha de meia, cabo de guerra, batata quente, gira-gira, baralho, crochê, lojinha, dominó, mãe da rua, lencinho atrás, pula-cela, pula chinelo, rouba-bandeira, peteca, corrida do saco, tênis, andar de bicicleta, esconde-esconde, etc.

### ***Variações de pega-pega***

A brincadeira do pega-pega consiste, na maior parte das vezes, de um ou mais alunos escolhidos como pegadores terem que correr atrás dos demais alunos (“os fugitivos”) com o intuito de tocá-los. Geralmente quando isso acontece quem foi tocado passa a ser o pegador.

- Pega sobre as linhas: pega-pega no qual tanto o pegador como os demais alunos só podem correr sobre as linhas da quadra. Se correr fora da linha torna-se pegador;

- Pega-pula-perna: pega-pega no qual um aluno é o pegador, o outro é o fugitivo, e os demais alunos, espalhados pelo espaço, ficam sentados no chão com as pernas estendidas. O fugitivo deve pular a perna de alguém que está sentado e sentar-se no lugar deste, que deve levantar-se rapidamente, tornando-se assim o novo pegador e tentando tocar o antigo pegador que agora torna-se fugitivo;

- Pega-americano: pega-pega em que o fugitivo ao ser pego fica parado no lugar com as pernas abertas (“congelado”), até que outro fugitivo, passe por baixo da perna dele, “descongelando-o” e ele possa novamente voltar a correr. Quem for congelado três vezes passa a ser o pegador;

- Pega-corrente: quem for pego, passa a ser pegador também ficando de mãos dadas com quem o pegou formando uma “corrente”. A brincadeira acaba quando todos os alunos forem pegos;
- Pega-ajuda: quem for pego, passa a ser pegador também, e assim por diante, até todos alunos serem pegos;
- Pega com um pé ou pega-saci: pega-pegas em que só pode colocar um dos pés no chão tanto para pegar quanto para fugir;
- Pega o rabo<sup>70</sup>;
- Pega-elefante: pega-pegas em que tanto o pegador como os demais alunos só podem correr se estiverem com uma das mãos segurando o ombro oposto e o outro braço colocado dentro deste espaço criado pelo primeiro braço, como se fosse a tromba de um elefante;
- Pega-fruta: o fugitivo para não ser pego, precisa abaixar-se e dizer o nome de uma fruta;
- Pega-alto: o fugitivo para não ser pego, precisa subir num lugar mais alto que o chão (por exemplo: muros, cadeiras, árvores, bancos, etc);
- Pega-baixo: o fugitivo para não ser pego, precisa simplesmente abaixar-se;
- Pega-corpo: o fugitivo para não ser pego, precisa abaixar-se e dizer o nome de um segmento do corpo;
- Pega-caranguejo: pega-pegas em que tanto o pegador como os demais alunos só podem correr utilizando-se dos pés e mãos, em decúbito dorsal, como um “andar de caranguejo”;
- Pega-lobão: o pegador é o lobo e quem ele pegar “vai para o estomago”, isto é, fica atrás dele com as mãos na sua cintura, formando uma fila. Quem for sendo pego, vai entrando na fila segurando na cintura de quem esta logo a sua frente e não pode soltar até todos os alunos serem pegos;
- Pega-novela: o fugitivo para não ser pego, precisa abaixar-se e dizer o nome de uma novela;

---

<sup>70</sup> Atividade anteriormente descrita no tema Pelve.

- Pega-pega com arco: o pegador corre com um arco nas mãos e precisa colocar o arco ao redor de um fugitivo para que este seja pego. Quem for pego vira o pegador;
- Salve-se com um abraço<sup>71</sup>:

### ***Atividades com corda***

#### **Com corda coletiva:**

- Passar zerinho e suas variações;
- Pula uma vez e sai (pula dois, três, quatro, cinco, seis...);
- Pula uma vez e sai (pula dois, três, quatro, cinco, seis...), mas sem deixar a batida vazia;
- Entrar na corda pelo lado ao contrário;
- Salto em altura<sup>72</sup>: dois alunos seguram as extremidades da corda elástica, enquanto os demais se posicionam em fila e saltam por cima da corda, quando todos pularem uma vez aumenta a distância da corda em relação ao chão, e assim por diante<sup>73</sup>;
- Salto em distância: duas cordas são colocadas no chão, bem próximas uma da outra e os alunos saltam por cima delas sem poder pisar no espaço entre elas. Depois que todos pulam uma vez, aumenta-se a distância entre elas para eles pularem novamente, e assim por diante;
- Cobrinha (pular sobre a corda que fica em movimento ondulatórios no chão);
- Andar equilibrando-se em cima da corda no chão;
- Andar equilibrando-se na corda fora do chão<sup>74</sup>;

---

<sup>71</sup> Ver Brotto (1991 p.93-94).

<sup>72</sup> Este jogo é chamado de “Aumentinha” pelos alunos.

<sup>73</sup> Esta atividade pode ser feita de inúmeras formas: individualmente, em duplas, com mais de uma corda, mudando a forma de aterrissagem no chão, mudando a forma de impulso, etc.

<sup>74</sup> Pode-se amarrar a corda, por exemplo, em dois troncos de árvore para que esta fique um pouco acima do chão.

**Com corda individual:**

- Pular um pé de cada vez (alternar fazendo só o pé direito na frente, só o esquerdo e depois alternando ora direito, ora esquerdo);
- Pular com os dois pés ao mesmo tempo;
- Pular de frente, de costas, de lado;
- Pular cruzando a corda, de frente e de costas;
- Pular com batida dupla (um salto para cada duas passadas da corda pelo chão);
- Pular em duplas com apenas uma corda (uma criança fica de frente para a outra);

***Atividades de equilíbrio***

- Equilibrar diferentes objetos em diferentes partes do corpo: bastões, cabo de vassoura, garrafas, latas;
- Andar sobre linhas, cordas, bancos, muros, etc;
- Amarelinha (desenhando “casinhas” grandes, pequenas, redondas, quadradas, triangulares, podendo cada grupo criar uma amarelinha diferente, construindo também suas próprias regras);
- Soltar bastão: em círculo, soltar o seu bastão e pegar o próximo bastão, a sua direita, por exemplo, sem deixar cair;

## **Jogos**<sup>75</sup>

- Volençol<sup>76</sup>;
- Voleixiga: voleibol jogado com uma bexiga;
- Três corta: em círculo, usando os fundamentos de toque, manchete e cortada do voleibol. O primeiro e segundo toque na bola podem ser tanto o toque como a manchete, mas o terceiro tem que ser uma cortada e o objetivo é fazer com que a bola toque em alguém (“queime” a pessoa);
  - Câmbio: é um tipo de voleibol adaptado, no qual ao invés de usarmos o fundamento do jogo, agarra-se a bola com ambas as mãos para lançá-la novamente;
  - Pique-bandeira: duas equipes espalhadas cada uma no seu lado da quadra, tendo como objetivo buscar sua bandeira, que se encontra na quadra adversária, sem ser pego por um membro da outra equipe. Se conseguir pegar a bandeira e trazê-la para seu território marca ponto, se for pego no caminho, fica parado no local e algum membro da sua equipe precisa tocá-lo para que ele possa voltar a se movimentar;
  - Queimada: este jogo tem muitas variações, mas basicamente duas equipes ficam espalhadas cada uma no seu lado da quadra e o objetivo é acertar com a bola (“queimar”) os membros da outra equipe, que ao serem queimados dirigem-se a um outro espaço (o “cemitério”), que fica nas laterais e no fundo do território do adversário. A equipe que for toda queimada primeiro perde ponto;
  - Futpar<sup>77</sup>;
  - Pega-pegas com passe de bola: pode ser feito com os pés ou com as mãos, e com diferentes tipos e tamanhos de bolas. Os dois pegadores ficam trocando passes de bola até um deles conseguir tocar com a bola em alguém, que então se torna o pegador.

---

<sup>75</sup> Nestes jogos nossa ênfase foi na construção das regras pelo grupo, principalmente nas 3ª e 4ª séries.

<sup>76</sup> Ver Brotto (1991 p.107-109).

<sup>77</sup> Ver Brotto (1991 p.121-124).

### **Atividades de Gincana**

As atividades de gincana se caracterizam por dividir-se a turma em equipes, nas quais cada equipe precisa realizar a atividade proposta no menor tempo possível. Antes de realizar a brincadeira em forma de competição, é importante deixá-los vivenciar a atividade de forma livre<sup>78</sup>.

- Túnel bola: dividisse a turma em duas ou mais colunas. Cada coluna recebe uma bola e deve passá-la do primeiro aluno até o último, passando por todos os outros alunos; quando o último receber, deve correr com a bola para frente da coluna e passar a bola para a pessoa que está atrás até chegar no último novamente e assim por diante até que o primeiro da fila esteja em último lugar, receba a bola e volte a ficar na frente da coluna novamente<sup>79</sup>;
- Estourar bexiga sentando em cima dela em um colchão: correr até o ponto demarcado, estourar a bexiga e retornar ao seu lugar na coluna, saindo então o próximo aluno, até que todos tenham feito o percurso e estourado sua bola. A equipe que terminar de estourar as bexigas primeiro marca ponto;
- Corrida equilibrando um limão numa colher: correr até o ponto demarcado sem derrubar o limão da colher e voltar para a sua coluna entregando a colher com o limão para o próximo aluno, que deverá fazer a mesma coisa, marcando ponto a turma coluna que cumprir a tarefa em menor tempo;
- Corrida para encher a garrafa de água com uma esponja: de um lado coloca-se um balde cheio de água e do outro uma garrafa vazia. O objetivo é molhar a esponja na água e correr até o outro lado, espremendo a esponja dentro da garrafa para tentar enchê-la, e voltar para o seu lugar entregando a esponja ao próximo aluno. A equipe que encher a garrafa primeiro marca ponto;
- Corrida do saco de estopa: pular até o ponto demarcado vestindo um saco de estopa nos pés, pernas e coxas e voltar ao seu lugar entregando o saco para o próximo participante, marcando ponto a turma coluna que cumprir a tarefa em menor tempo;

---

<sup>78</sup> Com as primeiras e segundas séries, não fiz em forma de competição, só com as terceiras e quartas séries.

<sup>79</sup> Existem várias variações para esta brincadeira, seja na forma de passar a bola, seja colocando pequenos percursos a serem cumpridos por cada aluno, etc.

### **Atividades com música**

- Espelho: em duplas, um de frente para o outro, um é o dançarino e o outro o seu reflexo. O reflexo deve imitar os movimentos do dançarino;
- Irmãos siameses<sup>80</sup>: em duplas, idem atividade acima, só que um fica ao lado do outro;
- Sombra<sup>81</sup>: em duplas, idem atividade acima, só que um fica atrás do outro;
- Estátua: dançando pelo espaço livremente, quando a música parar, também parar de dançar permanecendo numa posição qualquer até que a música volte a tocar. Variação da atividade: fazer estátuas com diferentes sentimentos: triste, feliz, zangada, chorando, com medo, etc;
- Formar grupos: quando a música parar, forma grupos de acordo com o comando de número da professora. O comando pode ser visual ou sonoro;

### **Outros Jogos**

- O que você levaria para Lua<sup>82</sup>: a regra varia, pode ser, por exemplo, que só pode levar para lua coisas que comecem com a letra “A”, daí, o professor passa a perguntar para os alunos o que eles levariam e quando eles dizem algo que comece com a letra “A”, o professor diz que ele pode levar, se for com qualquer outra letra que lê não pode. O objetivo da brincadeira é descobrir a condição determinada para que se possa levar algo para lua;
- Choque elétrico: dividi-se a turma em dois grupos iguais. Formam-se duas fileiras uma de frente para outra que se sentam de mão dadas e o professor também senta de mãos dadas com os primeiros de cada fila. Todos ficam de olhos fechados e o professor aperta ao mesmo tempo a mão dos dois primeiros (passa o “impulso elétrico”), que ao receberem o aperto de mão, passam-no a quem está ao seu lado, e assim por diante, até chegar no último da fila. Quando chega neste

---

<sup>80</sup> Gallardo, 1998.

<sup>81</sup> Gallardo, 1998.

<sup>82</sup> É um jogo mais indicado para a 3ª e 4ª Séries.

existem inúmeras possibilidades de finalizar a atividade: pode-se, por exemplo, pedir para que pegue uma bola que está embaixo de uma árvore e traga-a na mão do professor, ou que pegue uma bola e tente fazer uma cesta, ou que simplesmente corra até o lugar do primeiro da fila, etc;;

- Arco musical: escolhe-se uma música, e vai passando o arco para quem está ao seu lado até que a música acabe. A pessoa que ficar com o arco no momento em que acabar a música, deve realizar alguma tarefa, que pode ser escolhida pela pessoa juntamente com o grupo (por exemplo, imitar algum bicho);

- Nunca três: formar duplas, e sentar-se, um atrás do outro, espalhados pelo espaço. Uma das duplas fica em pé e define quem é o pegador e quem vai fugir. O fugitivo para escapar do pegador senta atrás de uma das duplas, e o primeiro deste grupo (que antes era uma dupla e forma agora um trio) levanta-se e torna-se o pegador, e o antigo pegador torna-se fugitivo, e assim por diante;

- Morto-vivo [variação desta atividade com as palavras “salgado e doce”, sendo que depois de executado algumas vezes desta forma, substituir a palavra doce, pelo nome de algo que seja doce (pirulito, por exemplo) e então a criança associa o que foi dito a doce ou salgado e aí executa a ação];

Outros jogos vivenciados também: Mãe da rua; Sol e lua; Rua e avenida; Maestro; Bichos em alvoroço<sup>83</sup>; Tiro ao alvo; Coelhoinho sai da toca; Caixinha surpresa; Telefone sem fio; Caça ao tesouro; Viagem à lua; Alerta; Faz de conta dos bichos; Faz de conta do passeio na floresta;

---

<sup>83</sup> Ver Brotto: Confraternização dos Bichinhos (p.103-105).

### ***Jogos com Ritmo***

- Andar em diferentes velocidades (lento, médio, rápido) ao som de palmas, de algum objeto que marque o ritmo ou de músicas com diferentes pulsações;
- Andar mudando as direções (frente, trás, direita, esquerda, diagonais) de acordo com um ritmo combinado;
- Andar mudando os planos (alto, médio e baixo) de acordo com um ritmo combinado;
- Andar em duplas, trios, grupos num mesmo ritmo;

### ***Observação geral sobre as atividades propostas:***

Algumas atividades não deram muito certo com determinadas turmas. Com crianças mais novas, como aquelas que freqüentam a 1ª série por exemplo, a brincadeira de pegador, chamada “salve-se com um abraço”, não funcionou, porque eles ficavam abraçados o tempo todo e o pegador não tinha quem pegar. A brincadeira do maestro também não funcionou porque eles ainda não tinham malícia para adivinhar quem era o maestro, e ficavam arriscando o nome de qualquer pessoa. Já por exemplo o pega-pega com arco acontecia muito bem com as classes de 1ª e 2ª série, porque facilitava a identificação do pegador (principalmente quando a classe era muito numerosa).

De qualquer forma, acredito que meu crescimento ocorreu também quando as atividades pensadas não aconteceram como esperado, porque além de terem possibilitado uma ampliação da minha visão em relação aos alunos, me fizeram refletir sobre a minha própria prática, estimulando o desenvolvimento da minha criatividade para a solução dos problemas.

## Um pouco mais sobre as aulas

Escrever sobre as aulas dadas é reviver situações de muita emoção. As emoções já se faziam presentes no momento de encontro com os alunos, antes mesmo do horário da aula (seja no pátio, na hora do lanche, na portaria da escola), em que corriam eufóricos ao meu encontro, sempre com a mesma pergunta: “tem aula de educação física hoje?” De acordo com a resposta dada, ou eu ouvia um “ê” de contentamento ao dizer que tínhamos aula, ou então ouvia um “ah”, caso não fosse dia de aula para aquela turma, recebendo ainda inúmeras reclamações e pedidos para que eu ministrasse aula para eles.

Outro momento de profunda manifestação de sentimento, era a minha chegada na sala de aula: eles ficavam completamente alvoroçados, gritavam meu nome, batiam palmas, gritavam “ê”, etc. Esse fato fez com que eu me sentisse muito bem inicialmente pela demonstração do carinho deles, mas depois acabou causando certo desconforto em mim na relação com os outros professores, e até mesmo a direção da escola chegou a repreender os alunos dizendo que era para eles me esperarem sentados e me cumprimentarem com um simples “bom dia”<sup>84</sup>.

Um fato interessante que ocorreu no logo início da minha permanência na escola me alertou quanto ao cuidado de não estabelecer pré-conceitos. Possuía pela idéia de que eu convivia com pessoas extremamente carentes, que precisavam muito receber, não conseguia perceber tudo que aqueles alunos, como qualquer um de nós, tem também para dar. Uma manhã fui dar aula numa 3ª série e estava com alguns problemas pessoais que tentava disfarçar. Ao entrar na sala de aula, uma das minhas alunas me olhou profundamente e veio me perguntar porque eu estava triste. Não dei uma resposta naquele momento e comecei a explicação do que faríamos naquele dia. Durante a aula, ela perguntou novamente e contei rapidamente o porque da minha tristeza, e ela foi participar das atividades. No final da aula, ela me abraçou longamente, olhou nos meus olhos e disse que

---

<sup>84</sup> Eles não obedeceram, ainda bem!

não era para eu me preocupar que tudo iria dar certo. Esta inesperada demonstração de afeto e sensibilidade foi muito importante para a ampliação do meu olhar e conseqüente mudança de postura em relação aos meus alunos.

Outra situação interessante de ser relatada aconteceu certa vez no percurso da sala de aula até o espaço das aulas de educação física. Geralmente durante este percurso fazíamos duas filas (ou algo parecido com isso) e nos direcionávamos para o pátio cantando uma música qualquer que eles próprios sugeriam. Certo dia encontramos a orientadora pedagógica da escola no caminho que brava nos repreendeu, alertando-nos que a escola era um local de silêncio e que não podíamos cantar. Disse: “vocês não sabem que não pode fazer ‘barulho’!”. Tentei argumentar com ela que música não era “barulho” e que a escola não deveria ser apenas um local de silêncio. Para contornar a situação combinei com as crianças certos sinais gestuais que indicavam as diferentes alturas em que poderíamos cantar e dessa forma, ao passar na frente de salas que estavam tendo aula ou ao encontrarmos alguém que não gostasse de música durante o percurso, cantávamos bem baixinho para que não incomodássemos ninguém.

### ***O exemplo da 4ª Série C:***

Adiante descreverei algumas das aulas dadas para uma das 4ª Séries que trabalhei, a 4ª série C, pretendendo com estas descrições, observar e relatar como o fenômeno da consciência corporal se fez presente na escola, em especial no tempo dedicado a esta turma específica. Os relatos demonstram como o processo aconteceu e são acompanhados dos discursos dos alunos (redações<sup>85</sup>, depoimentos, desenhos e pinturas).

As aulas foram escolhidas aleatoriamente e algumas vezes seguem uma ordem cronológica sequencial e outras não. Foi escrito anteriormente, que as aulas

---

<sup>85</sup> As redações foram transcritas como foram escritas para manter seu caráter expressivo, pois acredito que as falas refletem a individualidade dos alunos. Entretanto, estas falas apresentam inúmeros erros de português, e para não expô-los, optei por não colocar os nomes dos redatores.

eram divididas: numa parte inicial, no desenvolvimento do tema principal e no relaxamento. Neste momento não vou me deter no relato na descrição da atividade que usei na parte inicial e final da aula, e nem descrever todas aquelas que não se utilizaram de procedimentos específicos da consciência corporal. Enfatizarei as práticas utilizadas para o desenvolvimento do tema principal da aula.

### **AULA 1: Quem é você?**

Apresentação da disciplina. Para apresentação do professor e dos alunos utilizei-me da Dinâmica do Eco com movimento: em círculo, cada aluno, na sua vez, vai até o centro do círculo, faz um movimento qualquer com o corpo e grita seu nome; todos os demais, caminham em direção ao centro e repetem o nome e o movimento executado pelo colega. A maioria dos alunos executou gestos bem parecidos; alguns alunos mais tímidos, mal saíam do lugar, diziam o nome bem baixo, mantendo as mãos apertadas uma contra a outra na altura do peito, fornecendo alguns indícios de sua personalidade (R.O.).

Redação com o tema “quem é você”, sem muitas explicações, deixando que eles escrevessem o que quisessem. Quase todas as redações (75%) começaram com: “eu sou fulano (nome)”. Poucas tinham também a idade ou alguma característica física, como cor dos olhos, dos cabelos e da pele, não demonstrando muita identificação destes com seu próprio corpo. A maioria ressaltava as preferências (coisas que mais gostavam de fazer) e às vezes o que não gostavam também. Todos escritos descreviam alguma característica que definia a personalidade como: tímido, quieto, brincalhão, carinhoso, legal, chato, preguiçoso, etc. Neste aspecto o que mais me chamou atenção foi o fato de vários meninos, identificarem-se apenas pelo nome e pela qualidade de bagunceiros: “Eu

sou W.M.S. Eu sou bagunceiro”<sup>86</sup>, o que demonstra a vinculação destes com rotulações estabelecidas por adultos e, muitas vezes, feitas pelo próprio professor<sup>87</sup>.

As redações demonstraram ainda alguns dos problemas que a classe estava enfrentando<sup>88</sup>: algumas meninas, ao escreverem sobre si, contaram que tinham uma inimiga, escrevendo o nome da aluna em questão e ressaltando que não queriam voltar a falar com ela. Houve também reclamações de alunas sobre o fato de que alguns colegas do sexo masculino ficarem jogando areia nos cabelos delas durante o intervalo, afirmando não estarem gostando desta atitude. Outros alunos aproveitaram a redação para escrever que estavam insatisfeitos com o comportamento de um de seus companheiros que costumava “mexer” com eles, tirar sarro e fazer brincadeiras de mau gosto: “eu sou eu, quando mechem com migo, fico nervosa, não gosto que mechem com migo, não gosto do T. porque ele meche com migo, eu odeio. Eu estudo na 4ª série C, Thau!(SIC)”<sup>89</sup>

A leitura das redações foi interessante porque me ajudou a saber um pouco mais de cada aluno com quem estava interagindo e até conhecer um pouco de sua família:

“Eu sou uma menina de 10 anos, meu nome A. Eu sou tímida. E às vezes bagunço um pouco. Eu sou às vezes chata, e às vezes legal. Eu sou loira, e tenho olhos castanhos claro. Eu não sou de brigar, mas quem meche eu não dexoqueto. Eu fico um pouco nervosa na prova. Eu nasci em 1992 de 19 de fevereiro. Fim”<sup>90</sup>(SIC);

“Eu me jamo T tenho 10 anos estou na quarta seri sou baguncero eu falo muito alto mas sempre que fico irritado com alguma coisa eu acabo quebrano as coisas da minha mãe ou do meu pai e ai meus pais me batem e fico de castiço e tenho que fica estudando a tabuada à noite”<sup>91</sup>(SIC).

---

<sup>86</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Quem é você?”.

<sup>87</sup> É comum os professores trocarem informações sobre o comportamento de seus alunos, e acredito que isso poderia ser até sadio, se não contribuísse para o estabelecimento de pré-conceitos em relação a estes, pré contaminando, na maioria das vezes, negativamente, o olhar do professor.

<sup>88</sup> Dimensão social.

<sup>89</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Quem é você?”.

<sup>90</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Quem é você?”.

<sup>91</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Quem é você?”.

A violência também se apresentou na escrita de diversos alunos, como este exemplo acima, ou ainda: “Eu sou K.A.P.M., eu sou baguncero gosto de aprontar bater no T...”<sup>92</sup>(SIC). Nas diversas formas de olhar para meus alunos, a redação se apresentou como mais uma delas, somando informações, fornecendo dados sobre a totalidade daquelas crianças que estavam na minha frente. Na redação de A, por exemplo, podemos notar a questão da polaridade presente, quando ela se diz por vezes chata e outras vezes legal.

## **AULA 2: Os pés:**

Comecei pelo pé. Poderia ter começado por qualquer outro segmento do nosso corpo, mas neste caso escolhi o pé por ser ele a base de nossa estrutura. Comecei pela pergunta: para que serve meu pé? Jogar bola foi a resposta principal! Daí surgiam as demais funções do pé, que vão desde andar, correr, saltar, brincar, dançar, andar de bicicleta, de carro, até funções como usar tênis, chinelo ou ainda dar “bicuda”, e diante das respostas direcionei a observação para o próprio pé, identificando o que fazia parte do pé: pele, unhas, veias aparentes, ossos, calos, bolhas, etc (R.O.);

Em pé, deslizar a bolinha de tênis na sola dos pés como se estivesse pintando os pés com rolinho de tinta, sem esquecer nenhuma parte sem pintura. Imaginar que a bola é um carimbo e ir carimbando os pés com esta, apertando-a por toda sola dos pés. Intercalar o deslize (pintura) com a pressão (carimbo). Executar apenas em um dos pés, e ao finalizar, fechar os olhos e sentir a sensação. Durante a execução surgiram algumas reclamações de dor: “ai, isto dói”. Pedi aos alunos para observarem diferenças entre o lado tocado e o outro em relação a: tamanho, peso, temperatura; pelos discursos deles o lado trabalhado estava mais quente, mais pesado, mais espalhado e mais grudado no chão: “nossa, muda mesmo” foi a expressão geral da 4ª série. Após realizar a mesma atividade com outro pé, os alunos mostraram-se aliviados observando agora o

---

<sup>92</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Quem é você?”.

equilíbrio, a igualdade entre os dois lados. Tive dificuldade para guardar as bolinhas, pois eles queriam jogar bola com ela ou ficar com elas para si. Precisei explicar que naquele momento meu objetivo era outro e que também precisaria das bolas para trabalhar com as outras salas de aula: reclamaram, tive uma certa dificuldade de recolhê-las, mas por fim concordaram (R.O.);

Caminhar pela areia: a idéia inicial desta atividade era pedir para que eles andassem descalços na areia para sentir o contato dos pés com o chão, mas como não estavam envolvidos com a atividade, pedi para fazerem duplas, sendo que um deles seria o condutor e o outro, de olhos fechados, seria o conduzido (atividade conhecida como “passeio do cego”). Minha intenção era que eles se concentrassem na sensação dos pés, mas também não deu certo. Durante esta atividade a maioria abria os olhos por falta de confiança em quem conduzia, apesar de ser uma turma que já convivía a muito tempo. A sensação da atividade para a maior parte deles foi ruim, porque relataram estar com medo de cair, de ir de encontro à parede, de estar perdido: “quando eu abri o olho pensei que ia estar do lado do muro e estava longe”. Troquei as funções e as sensações foram parecidas: medo de cair e de bater a cabeça. Com toda esta insegurança, a questão de observar a sensação dos pés na areia acabou sendo esquecida<sup>93</sup>. As duplas se formaram livremente e observei apenas duplas do mesmo sexo (R.O.). Precisei ameaçar alguns alunos de não mais jogarem futebol para que os convencesse a participarem das aulas.

### **AULA 3: Os pés:**

Desenhar o próprio pé, procurando observar tudo que tem no pé e inserir estas particularidades também no desenho<sup>94</sup> (bolhas, machucados, pintas, etc). A primeira dúvida que surgiu foi se era ou não para tirar o tênis/chinelo ou se era para desenhar com estes; outros acharam inicialmente que a folha seria pequena

---

<sup>93</sup> Lembrando aqui que mesmo quando a atividade não acontecesse como o esperado, ela acaba fornecendo dados importantes da característica da turma, que permitem que avaliemos de melhor forma nossa intervenção.

<sup>94</sup> Alguns desenhos podem ser visualizados nos anexos.

e que não caberia o desenho do pé na folha (R.O.). Pintar o desenho ou não, era opção deles. Quatro alunos não tiraram os sapatos para desenhar e desenharam o contorno do pé com o tênis<sup>95</sup>. O interessante foi um dos autores destes desenhos, reclamar de dor no dedão e no dedinho, mas por achar seu pé gordo, não tirar o sapato. Outro aluno, ainda, relatou ter dor no pé quando fica muito tempo de sapato, mas não quis tirá-lo pra desenhar seu pé. A maioria dos alunos desenhou o contorno dos pés com lápis e completou o desenho fazendo unhas e alguns traços da pele, cortes ou manchas. Seis alunos além de desenharem, também pintaram seus desenhos, ressaltando alguns detalhes dos seus pés. Cinco alunos desenharam seus pés bem menores que o tamanho real, embora tenham sido solicitados a desenharem a partir do contorno dos mesmos.

Deitados, sentir a sensação do corpo neste momento: quais partes tocam o chão, se existe dor em algum segmento do corpo, etc. Sentados, tocar um dos pés observando diferença da pele (espessura) na sola e na parte superior do pé, questionando e conversando sobre o porque desta diferença, de quais as vantagens da sola dos pés serem mais grossas, etc. Tocar as unhas, girando os dedos para os lados, afastando-os uns dos outros, entrelaçando os dedos das mãos com os dedos dos pés, criando espaço entre os dedos; envolver os pés com as mãos como se estivesse amassando massa de pão, dando ainda leves tapinhas por toda extensão dos pés.

Em pé, com a bolinha de tênis, fazer a técnica de deslize e de pressão nos pés. Deitar-se e sentir a sensação: observaram diferença de tamanho entre o lado direito e esquerdo do corpo, diferença de peso e de temperatura. Relataram que a sensação era esquisita, que o pé tocado estava mais leve, mais esticado, “quase flutuando”. Pedi para executarem o toque no outro pé e observarem a sensação: basicamente perceberam os pés leves, uma “sensação de leveza”. Embora o toque tenha ocorrido de forma tranqüila, o mais difícil foi fazer com que eles deitassem e ficassem quietos para se observarem, porque eles ficaram puxando o

---

<sup>95</sup> Mais tarde tomei conhecimento que um destes alunos, possuía uma má formação genética em um dos pés e nunca tirava o sapato na frente de ninguém.

colchonete um do outro, jogavam os tênis e as bolinhas uns nos outros, e precisei de um tempo longo até que conseguisse fazê-los ficarem em silêncio e relaxarem.

O depoimento final da aula foi de que eles haviam gostado muito da atividade: "professora a aula foi muito boa hoje", ou ainda "eu gostei muito da aula". Observando suas faces dava para perceber uma mistura de leveza com alegria, apesar das usuais reclamações a respeito do fato deles não estarem jogando bola nas aulas. Três alunos ficaram sem participar, só observando os demais (R.O.).

#### **AULA 4: Os pés:**

Comecei com a pergunta: "quando estamos em pé, qual parte dos seus pés você apóia mais no chão?" A maioria respondeu nos calcanhares. Pedi então para que fechassem os olhos e observassem melhor e que daí experimentassem jogar o apoio na parte anterior dos pés, no lado de dentro, no lado de fora, só nos calcanhares. Falamos dos três pontos de apoio: calcanhar, metatarso do dedão e do dedinho, buscando experimentar este apoio parado e depois caminhando.

Em pé, com o auxílio da bolinha de tênis, efetuar o deslize e a pressão da bolinha nos pés. Os depoimentos afirmaram que na hora que estamos fazendo esta atividade é ruim, que dói um pouco, mas que depois é bom, que o pé fica leve, o que acabou se tornando uma conversa sobre prazer e desprazer, sobre coisas que no momento que fazemos parecem que vão ser ruim e que depois trazem sensações boas, e que tudo tem os dois lados: uma aluna deu o exemplo de comer legumes: "eu não gosto não, mas minha mãe diz que eu preciso porque tem vitamina e aí eu como". Pedi para que os alunos andassem pela sala para sentir se havia diferença entre os pés durante a caminhada, antes e depois do trabalho com a bolinha, mas o andamento da atividade não ocorreu como eu esperava: eles começaram a correr de um lado para o outro, gritando, se empurrando e jogando-se um em cima do outro.

A aula na quadra foi encerrada neste momento porque não consegui mais manter o controle (pensei até em desistir deste projeto). Fomos para a sala de aula, conversamos sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo e passei uma lista pedindo para que só os alunos que realmente estivessem interessados em fazer estes novos tipos de atividades colocassem seus nomes, que eles não eram obrigados a assinar e que nem valeria nota, mas que a partir do momento que assinassem tinham que “topar mesmo” participar destas aulas. Para minha surpresa todos escreveram seus nomes (R.O.). Percebi que eles têm o hábito de reclamar, o que não significa que realmente não estão gostando da prática, mas pareceram querer “testar” a professora, sendo possível ainda notar o interesse de vários alunos pelas aulas, que indignados pelo comportamento dos colegas, disseram que estes estavam atrapalhando, que as aulas eram legais e que eles não tinham o direito de perturbar.

#### **AULA 5: Os pés:**

Na quadra, desenhar os pés no chão com giz de lousa e depois observar os desenhos do colega, percebendo se tem diferença de tamanho, de formato, etc; aproveitamos o desenho para a realização da atividade coelho sai da toca [um aluno fica sem toca (desenho dos pés) e ao sinal cada aluno tem que trocar de toca e quem estava sem, tenta entrar em uma delas];

Caminhar descalço em diversos tipos de terreno (na escola tínhamos: areia, cimento, terra e grama) percebendo a diferença entre eles, identificando qual deles é mais prazeroso para os pés, qual deles machuca. O terreno preferido foi a areia e o pior a terra devido à presença de pedras que “machucavam” (causavam dor) a sola dos pés. Pedi para observarem a diferença na forma de caminhar causada pela diferença do terreno.

Na quadra, caminhar e depois correr apoiando o peso apenas na meia ponta dos pés, ou nos calcanhares ou na lateral interna ou externa dos pés, variando ainda as direções de acordo com o comando da professora (frente, trás,

lados). Fazer as mesmas variações de caminhada, só que andando apenas em cima das linhas pintadas no chão da quadra. Durante a caminhada executaram bem a atividade, mas quando pedi para correr foi uma bagunça: trombadas, empurrões, reclamações. Daí, sugeri que fizessem em cima das linhas seguindo todos um mesmo sentindo o que acabou facilitando a atividade e assim pude direcionar à atenção deles novamente para os pés. Inicialmente não queria controlar tanto a atividade, mas se o meu objetivo era essa vivência de diversas formas de caminhar e correr, em função dos apoios dos pés, não pude perceber no momento outra forma de ação (R.O.).

#### **AULA 6: Os membros inferiores (pés, pernas e coxas):**

Trouxeram de casa uma redação sobre os pés, cujo tema era “qual a importância dos pés para você?” As redações apresentaram várias das funções dos pés, como nadar, correr, chutar, jogar bola, andar de bicicleta, dançar, esmagar bichos, ou ainda levá-los para escola, para passeios. Muitos disseram que uma das utilidades do pé era usar chinelo, sapato e tamanco. A maioria dos alunos escreveu que eram os pés que davam apoio para o corpo, aguentando o próprio peso, fato que acredito ser consequência das aulas dadas, demonstrando a influência destas sobre eles, e também como o conteúdo trabalhado estava sendo assimilado: “O pé serve para apoiarmos o peso do nosso corpo nos três cantos do pé que é uma parte importante do corpo”<sup>96</sup>; “o pé serve para andar, já pensou se a gente não tivesse o pé, o que seria da gente? O pé é uma coisa muito importante, por isso devemos cuidar bem dele para não pegar doenças”<sup>97</sup>; “os pés faz parte do corpo. Os pés serve para massagear os pés”<sup>98</sup> (SIC); ou ainda:

“Eu uso meus pés para joga bola anda de bicicleta para brinca com meus colegas e ate para ir para a escola por que anda de um lado para o outro. Tem pé de mais todos serve para movimenta de um lado para outro”<sup>99</sup> (SIC);

---

<sup>96</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Qual a importância dos pés para você?”.

<sup>97</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Qual a importância dos pés para você?”.

<sup>98</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Qual a importância dos pés para você?”.

<sup>99</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Qual a importância dos pés para você?”.

“O pé é uma parte do corpo o meu pé é muito interessante ele fica doendo no carcanha e depois nos dedos o meu pé é muito estranho ele dói uma parte e depois a outra”<sup>100</sup> (SIC).

Os escritos, além de incentivarem os alunos a refletirem sobre a prática vivenciada, forneceram-me informações de como a experiência nas aulas estava repercutindo nos alunos e como eu poderia dar continuidade as mesmas. Uma aluna fez uma redação enorme numa folha de papel almaço, falando das funções dos pés, de como tratá-los, enfatizando a importância de manter os pés limpos para não pegar doenças, desenhando até uma história em quadrinhos de como cuidar corretamente dos pés e do que acontece se não cuidarmos bem destes<sup>101</sup>.

Em pé, em círculo, observar e perceber as partes dos pés que tocam o chão, alertando para a presença dos arcos ou a ausência destes e ainda onde colocamos o peso nos pés [a maioria coloca nos calcanhares (R.O.)]. Novamente pedi para que fechassem os olhos e experimentassem jogar o apoio na parte anterior dos pés, no lado de dentro, no lado de fora, só nos calcanhares, causando desequilíbrios, e então usando os três pontos de apoio: calcanhar, e metatarso do dedão e do dedinho, pedindo que os alunos experimentassem este apoio parados.

No decorrer das aulas pude perceber que eles começaram a ficar mais concentrados na atividade que estavam realizando, e embora ainda houvessem reclamações pela falta do futebol, estavam todos participando com mais interesse; até mesmo aqueles que tentavam demonstrar que não estavam nem um pouco interessados no tema, e que diziam que para eles o que importava era jogar bola, começaram a se dispor a participar. A atenção dispensada durante a explicação e a prática das atividades de consciência corporal, foi considerada um indicador de aumento de interesse (R.O.).

---

<sup>100</sup> Redação feita pelo aluno com o tema “Qual a importância dos pés para você?”.

<sup>101</sup> Procurei utilizar os temas que apareceram nas redações ao longo das aulas, desencadeando discussões a partir destes.

Em trios executamos a brincadeira do “João Bobo” (transferência de peso), sem tirar os pés do chão. Apesar da desconfiança e medo inicial de cair no chão, todos participaram, e relataram que apesar do medo de cair, era muito bom, que haviam adorado. Discutimos um pouco sobre as funções dos pés, e por causa da atividade desenvolvida todos chegaram à conclusão que neste caso, o pé ajudava no equilíbrio: “se o pé sair do chão a gente cai”, “ele que equilibra a gente”, demonstrando o desenvolvimento da capacidade de (auto) observação.

Sentados, trabalho individual de toque em um dos pés, girando os dedos, afastando-os uns dos outros, entrelaçando dedos das mãos e pés, “amassando pão”, dando leves tapinhas para “acordar” os pés, e finalmente empregando a técnica da limpeza (passar as mãos abertas de leve, no sentido de cima pra baixo do corpo, como se estivesse limpando o segmento em questão). Andando comparar os dois pés. Disseram que o pé tocado estava mais gostoso, que a perna toda estava mais leve, e que a outra perna estava pesada parecia uma “perna de pau”, que estava muito diferente. Mesmo processo no outro pé, comparando a sensação de ambos os pés no final. Fiquei satisfeita dos alunos estarem começando a perceber que o trabalho feito com os pés interfere também em outras partes do corpo, interferindo no físico como um todo. Aproveitei a oportunidade para conversar com eles sobre a unidade do corpo (R.O.).

Em duplas, um dos alunos deitado em decúbito ventral, o outro, toca o que está deitado com uma bolinha de tênis, nos pés e na perna. Manipulação da perna e do pé, girando tornozelo, estendendo e flexionando as pernas, etc. Apesar de vários não terem participado, quem participou se empenhou em seguir as instruções e manifestou ter gostado da atividade. Percebi uma resistência na participação deles e acredito que tenha ocorrido pelo fato desta prática ser realizada em duplas e deles não saberem ao certo como iria ser o desenrolar deste exercício (R.O.). A falta de participação efetiva me fez refletir sobre o fato de que talvez eu estivesse me precipitando e exigindo muito deles, ou ainda se este tipo de prática por ser nova para eles, exiga mais cuidado ainda, quem sabe diminuindo um pouco o ritmo do processo e explicando **detalhadamente** todo o

procedimento antes de iniciar a atividade<sup>102</sup> (R.O.); por outro lado, os depoimentos dos que participaram foram: “muito bom” ou ainda “está muito gostoso”, “está leve!”, “adoro fazer massagem”, etc.

Novamente os alunos formaram apenas duplas do mesmo sexo, mas decidi não interferir nesta situação, até mesmo porque os próprios procedimentos propostos são novos para eles<sup>103</sup>.

### **AULA 7: Os membros inferiores (pés, pernas e coxas):**

Visualização e toque nos ossos dos pés e das pernas do esqueleto. Em duplas, um dos alunos deitado em decúbito ventral, o outro, toca o que está deitado nos pés e na perna, primeiro tentando identificar e tocar os ossos deste segmento do corpo, depois tocando a parte muscular: “amassando pão”, movimentando a perna e o pé, girando tornozelo, estendendo e flexionando as pernas, explorando os movimentos destas articulações, etc, encerrando com a limpeza. Perguntei sobre qual era a sensação de ser tocado pelo amigo, e disseram que era legal, que era gostoso, que dava para perceber que cada um faz de um jeito: “professora, eu fiz de um jeito e ela fez de outro, aí eu sei que tem outros jeitos de fazer”, e mais “dá para perguntar se ela está gostando senão a gente muda o jeito”, ou ainda “a gente aprende mais coisas”, “a gente aprende a fazer massagem”, “é legal”. Nesta aula todos participaram e os depoimentos<sup>104</sup>, de uma forma geral, demonstraram interesse e curiosidade por parte dos alunos de conhecer melhor seu próprio corpo e do prazer em tocá-lo. Perceberam diferença de espessura na pele dos pés, que o dedão só tinha duas falanges e os outros

---

<sup>102</sup> Até então, muitas vezes eu dei apenas uma explanação superficial do que iríamos fazer, deixando para explicar melhor durante a atividade. Percebi depois que a prévia explanação detalhada contribuía para a maior participação destes na maior parte das vezes.

<sup>103</sup> Embora estejamos nos referindo aqui a uma 4ª série, idade em que foi observado, que eles começam a se interessar pelo sexo oposto, cabe colocar que este fato se repetiu em todas as séries. Mesmo nas 1ª séries eles faziam inicialmente apenas duplas do mesmo sexo. Entretanto, nestas séries, na maioria da vezes, era mais fácil convencê-los de fazerem duplas mistas

<sup>104</sup> Esta aula foi a primeira e única aula em que gravei os depoimentos. O objetivo era tentar não perder nada da fala dos alunos, entretanto o barulho do ambiente (espaço ao ar livre) era grande e as gravações não ficaram muito boas, o que me fez optar pela técnica de anotação em diário de campo, desistindo das gravações.

dedos três, perguntaram se o dedão chamava dedão porque era mais gordo que os outros, queriam saber os nomes dos dedos, etc. Posso dizer ser possível notar o desenvolvimento da autoobservação, da observação do outro e da capacidade de reflexão sobre a prática.

Um fato interessante de ser relatado foi quando uma aluna me procurou para dizer que tem feito massagem nos pés e nas mãos de seus pais e que eles pedem para ela fazer isso toda noite quando chegam do trabalho. Disse que é muito bom e que a mãe dela até dorme enquanto ela a está tocando, mas afirmou também: “faço neles e ninguém faz em mim!”. Do meu ponto de vista, tal relato é muito satisfatório, porque apesar dela ainda não estar totalmente satisfeita, pois sente falta de ser massageada pelos pais, ela adquiriu a consciência desta necessidade. Além disso, foi possível observar que os procedimentos executados em aula atingiram seus pais, possibilitando mais proximidade entre mãe, pai e filha, a qual se demonstrou feliz por poder fazer algo por eles (R.O.).

### **AULA 8: Os cinco sentidos:**

Discussão sobre quais são os cinco sentidos e para que servem, com o intuito de demonstrar que eles são a nossa forma de perceber o mundo e de interagir com ele. Conversamos sobre o primeiro que a gente desenvolve: o Tato. Pedi exemplos de brincadeiras em que a gente use nossos sentidos, principalmente o tato, e depois escolhemos conjuntamente algumas atividades para serem vivenciadas: cobra-cega, gato-mia, morto-vivo, etc.

A brincadeira de cobra-cega e gato-mia só funcionou depois que estipulei que quem fosse pego, “pagaria uma prenda”<sup>105</sup>, porque inicialmente ninguém fugia do aluno que estava vendado: todos queriam ser pegos para ficarem vendados também.

---

<sup>105</sup> A prenda era decidida em conjunto pela turma e professora.

O jogo do morto-vivo era um dos preferidos deles e despertava um senso de competição e auto-superação muito forte. Observei que principalmente os meninos ficavam muito bravos com eles mesmos quando erravam, e diziam para si mesmo: “presta atenção”, ou ficavam reclamando, enquanto as meninas saíam mais timidamente ao errar, ou ainda tentavam disfarçar e continuavam na brincadeira para ver se eu não havia percebido o erro delas. É muito interessante, como a observação de cada atividade proposta é capaz de nos fornecer tantos dados a respeito de nossos alunos (R.O.).

Discussão a respeito do que é tato e dele nos permitir identificar diferentes: temperaturas (quente/frio), texturas (liso/áspero), tamanhos (pequeno/grande), pesos (pesado/leve), formatos, etc, observando que ele não está presente só na mão, mas em todo corpo. Coloquei diferentes objetos dentro de um saco e pedi para cada aluno pegar um objeto de olhos fechados e identificá-lo dizendo por que acha que é tal objeto. Em duplas, tentar identificar outros objetos com partes do corpo que não sejam as mãos e observar se há diferença na adivinhação, se é mais fácil, mais difícil ou igual perceber os objetos com outro segmento do corpo.

Escultura em trios. Embora tenha sido por falta de opção, esta foi a primeira vez que consegui misturar meninos e meninas numa atividade de toque, e apesar de ter observado que eles estavam um pouco cautelosos em se tocarem e em se deixar serem tocados, quando coloquei que a escultura mais parecida com a original iria ganhar um prêmio na aula<sup>106</sup> seguinte, a competição fez com que participassem da atividade efetivamente.

Massagem nas costas em forma de trenzinho. Esta atividade também proporcionava o contato entre pessoas de sexo oposto, mas na maioria das vezes que a executamos pude observar dois tipos de comportamentos mais presentes: ou o toque era bem superficial, como se eles não estivessem interessados na

---

<sup>106</sup> O prêmio foi um saco de pirulito que os vencedores poderiam distribuir como quisessem entre os demais. Depois de uma pequena conversa, na qual expliquei que neste dia eles eram os vencedores e que numa outra ocasião poderiam ser outros, consegui convencê-los de dar um pirulito para cada um da classe, e distribuírem entre os vencedores os que sobrassem.

prática proposta, ou eles eram tão intensos, que pareciam ter o intuito de machucar o outro (R.O.).

### **AULA 9: As mãos<sup>107</sup>:**

Havia requisitado na aula anterior que fizessem em casa uma redação sobre o significado das mãos para eles, e aproveitei para iniciar a discussão sobre as mãos (função, importância, diferenças), me utilizando do que cada um escreveu (poucos alunos me entregaram a redação, a maioria disse que tinha esquecido em casa). Como percebido anteriormente, surgiram novamente significados ligados às funções das mãos como: segurar ou pegar coisas, empurrar, comer e beber, andar de bicicleta, pegar bola<sup>108</sup>, escrever, sentir temperatura, e até mesmo fazer massagem<sup>109</sup>. As mãos apareceram ainda como forma de demonstração de afeto ou de desafeto: bater ou fazer carinho.

Sentados, individualmente tocar uma das mãos buscando o reconhecimento das partes ósseas. Tocar dedo por dedo: falanges proximais, mediais e distais. Tocar os metacárpicos e tentar identificar os demais ossos da mão. Alinhar as linhas de ambos os pulsos e comparar o tamanho de ambas as mãos. Os depoimentos indicaram que a mão tocada estava maior, mais leve, de que o pé deste lado estava mais leve, a perna do lado tocado estava mais comprida que a outra, etc, ou seja, puderam observar que mexer na mão modifica também outras partes do corpo. Não há como descrever a expressão de surpresa presente na face deles. Eles ficavam comparando várias vezes para ver se o tamanho era realmente diferente, como se o resultado observado tivesse sido causado por alguma mágica (R.O.). Executamos o mesmo procedimento com o outro lado, comparando o tamanho das mãos, e deitando para observar a sensação que agora foi de igualdade entre os lados.

---

<sup>107</sup> Alguns desenhos das mãos podem ser visualizados nos anexos.

<sup>108</sup> Interessante: mesmo quando o enfoque foi as mãos, eles conseguiram relacioná-las com o desejado “jogar bola”!

<sup>109</sup> Penso podermos considerar este fato reflexo das aulas dadas.

Às vezes, alguns alunos ainda não executavam a atividade como havia sido proposta, fingiam que estavam realizando os procedimentos e portanto, na hora de se auto-observarem, não havia mudança a ser percebida e, daí diziam que para eles estava tudo igual, que não adiantava nada fazer “aquelas coisas” e que devíamos estar jogando bola. Inicialmente achei que isto poderia prejudicar o andamento das aulas e que outros alunos começariam a não querer participar, mas ao contrário, apesar de tais reclamações serem cansativas e desestimulantes para mim, percebi que aos poucos quem não estava participando acabou ficando tão intrigado com os depoimentos de quem havia praticado, que acredito que talvez por curiosidade, foi cedendo, e aos poucos começando a participar de forma efetiva também. É preciso lembrar sempre que embora o aluno sempre escolha o que lhe dá prazer, não devemos deixar de criar oportunidades que propiciem novas experiências (R.O.).

Em duplas experimentar diferentes formas de aperto de mãos (cumprimento), e ir trocando as duplas para descobrir novas formas de se saudarem com as mãos. A atividade foi interessante e todos queriam demonstrar o que estavam fazendo para a professora; surgiram até formas de se cumprimentar com músicas e envolvendo outras partes do corpo. Nesta atividade consegui trabalhar também com duplas mistas, mas não dá para afirmar que é isso é resultado do processo desenvolvido ou se devesse ao fato do toque das mãos ser mais comum e mais aceito socialmente.

Em duplas, brincadeira da carruagem, se deslocando de um lado ao outro do pátio, inicialmente aprendendo o movimento e depois em forma de competição. Os meninos adoraram, já as meninas reclamaram de dor nas mãos de precisar e de muita força para ficar na posição. Algumas não puderam participar, pois estavam de saia<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Aliás, a questão da saia foi uma das dificuldades encontradas para a participação de algumas meninas nas aulas. A escola tem um grande número de alunos que por causa da religião adotada não podem usar shorts nem calça. Este fato acaba limitando um pouco a participação destes alunos, já que principalmente as alunas maiores não se sentem muito à vontade para se movimentar quando vestidas de saia. Sugerimos que tais alunas viessem com um short por baixo da saia, sugestão que foi acatada por algumas mães e por outras não.

**AULA 10: A coluna:**

Discussão sobre o que é a coluna, qual a função dela, qual seu tamanho. As respostas dadas foram que a coluna serve para ficar em pé, reto.

Observação de toda extensão da coluna no Edgar (nosso esqueleto), tocando os ossos para depois tentar identificá-los no corpo de um amigo. Retirei o Edgar da sala e pedi que formassem duplas: um deitado em decúbito ventral, enquanto o outro sentado ao lado, toca toda coluna da cervical até chegar ao sacro, fazendo apenas um toque de reconhecimento para encontrar e sentir as vértebras, tentando ainda contar os processos espinhosos: responderam 15, 17, 18, 19 (sem contar sacro e cóccix). Levei o Edgar novamente para sala para que eles novamente tocassem as vértebras, principalmente os processos espinhosos e que formassem novas duplas com o intuito de novamente sentir as vértebras e contá-las. Pedi para formarem duplas mistas, mas não quiseram e fizeram apenas duplas do mesmo sexo. Tentei saber o porquê de não realizar a atividade com alguém do sexo oposto e ninguém respondeu, apenas me olharam como se a resposta fosse óbvia e disseram: “assim tá bom”, tanto os meninos como as meninas. Pedi para se tiverem oportunidade tocarem alguém em casa e contarem a quantidade de vértebras. Na aula seguinte perguntei, mas disseram que esqueceram de fazer!

Brincadeira do Choque Elétrico: dividi-se a turma em dois grupos iguais. Formam-se duas fileiras uma de frente para outra que se sentam de mão dadas e o professor também senta de mãos dadas com os primeiros de cada fila. Todos ficam de olhos fechados e o professor aperta ao mesmo tempo a mão dos dois primeiros (passa o “impulso elétrico”), que ao receberem o aperto de mão, passam-no a quem está ao seu lado, e assim por diante, até chegar no último da fila. Meu objetivo nesta atividade era apenas fazer com que eles se tocassem, e intercalei um menino e uma menina nas filas, e desta forma tanto os meninos como as meninas ficaram de mãos dadas durante toda a atividade. Por estarem

envolvidos com o clima de competição, aceitaram a situação sem reclamações, como geralmente faziam (R.O.).

### **AULA 11: A coluna:**

Visualização do esqueleto, observando a coluna vertebral. Em duplas tocar a coluna, identificando a quantidade de vértebras. A maioria achou em torno de 20 vértebras.

Em duplas, um dos alunos deitado em decúbito ventral enquanto o outro toca toda extensão da sua coluna e todas costas com uma bolinha de tênis. Não deu para deitarmos para sentir a sensação proporcionada pelo toque porque estávamos no pátio em horário de recreio e tinham muitos alunos perambulando pelo espaço, dificultando a concentração dos alunos que estavam em aula (R.O.).

Voltamos para a sala e pedi que fizessem um desenho de si mesmo, dando ênfase à coluna, ou ainda só o desenho da coluna de acordo com a sensação que eles têm de como ela é<sup>111</sup>.

### **AULA 12: A pelve:**

Visualização do esqueleto, observando os ossos que compõem a pelve. Individualmente, rapidamente tentar tocar as saliências ósseas desta região no próprio corpo (crista ilíaca anterior e posterior e ísquios).

Em pé, exploração das possibilidades de movimento da pelve. Os meninos logo disseram: “professora, isso é coisa de menina”; “eu não vou rebolar”; “para com isso, que eu não sou boiola” e outros comentários que afirmavam que mexer o quadril era movimento de mulher ou de homossexual, e não de homem.

---

<sup>111</sup> Alguns desenhos da coluna podem ser visualizados nos anexos.

Conversamos sobre a pelve fazer parte do nosso corpo, que homem mexe sim o quadril, dando exemplo dos próprios movimentos realizados pelos jogadores de futebol como aquecimento antes dos jogos: “é mesmo professora, eu já vi”. Alguns alunos resolveram participar outros só ficaram olhando.

Brincadeira do pega-rabo: divididos em duas equipes, cada aluno recebeu um pedaço de barbante trançado e colorido (o “rabo”) da cor correspondente a sua equipe (azul ou vermelho). Cada aluno deveria prender o barbante na parte de trás da sua calça, shorts ou da saia, e correr pelo espaço para tentar impedir que o outro pegue seu “rabo”, ao mesmo tempo em que tenta pegar o barbante do outro. O problema desta brincadeira foi que alguns alunos esconderam seus barbantes dentro da roupa para que a outra equipe não pegasse. Tive que interromper e reiniciar a brincadeira duas vezes, até que ela acontecesse como imaginado. A brincadeira chama a atenção para a região pélvica, por eles terem que correr, protegendo exatamente este segmento do corpo, precisando mantê-lo afastado da outra equipe, que sua vez precisa tocá-lo para pegar o barbante (R.O.).

### **Algumas observações sobre estas aulas:**

Em relação ao temas propostos para discussão em sala ou as questões respondidas numa folha, os alunos, na sua maioria, participavam de forma bastante concentrada, embora sempre surgisse a famosa pergunta: “Vai valer nota?”. Respondia que não, que era apenas para eu saber o que eles sabiam e para, a partir daí, trabalharmos juntos, e deixava sempre em aberto a participação de cada um na atividade. Na maioria das vezes todos executavam o que era solicitado, observando uma participação menor quando eu pedia para fazerem alguma tarefa em casa.

Outro fato interessante observado foi que ao serem solicitados para desenharem a si mesmo<sup>112</sup>, alguns alunos me pediram um espelho para que pudessem se ver para então desenhar. Vários ficavam em pé e olhavam para a barriga, para as pernas, etc e depois sentavam para desenhar. Este acontecimento, entre outras coisas, nos remete ao fato da visão na sociedade ocidental, estar hierarquicamente acima dos outros sentidos, demonstrando ocorrer uma maior valorização desta em detrimento dos demais sentidos. Durante a atividade, todos ficavam bastante concentrados na execução. Um aluno me disse que não sabia como ele era e me entregou o desenho em branco (R.O.).

### **Algumas dificuldades do caminho**

Embora tenha relatado apenas algumas aulas de uma 4ª série, este projeto foi desenvolvido também com as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Todas as séries envolvidas com este processo se mostraram inicialmente resistentes, porque estavam acostumadas a fazer o que queriam nas aulas de Educação Física, isto é, ou eles jogavam futebol, ou brincavam de queimada ou pulavam corda. Para eles a aula de educação física era sinônimo de brincar livremente, de “jogar bola” como diziam<sup>113</sup>, e modificar esta idéia levou algum tempo, precisando que eu fizesse um acordo inicial com eles, no qual uma vez por mês, eu deixaria uma aula “livre” para que eles pudessem escolher do que brincar. Embora a maioria dos alunos de 1ª série não tivesse feito aulas de educação física antes, observei que grande parte deles já ingressa na escola com a mesma idéia dos maiores, talvez pela influência de irmãos mais velhos.

Nestas aulas livres, os alunos geralmente escolhiam jogar futebol, queimada ou pular corda. A maioria dos meninos preferia jogar futebol, enquanto as meninas pulavam corda ou jogavam queimada. Havia meninas jogando futebol

---

<sup>112</sup> Alguns desenhos podem ser visualizados nos anexos.

<sup>113</sup> Em pesquisa feita por mim junto aos alunos a respeito do que era educação física, “jogar bola” foi a resposta mais dada em todas as classes questionadas. Além desta pesquisa verbal, pedi para que algumas turmas desenhassem o que era uma aula de educação física para eles, e a grande maioria dos desenhos retratou um campo de futebol ou uma quadra, e varias pessoas ao redor de uma bola. As meninas desenharam também pessoas pulando corda.

e meninos também participando das outras brincadeiras. Houve classes em que todos participavam da mesma prática e outras em que eles se dividiam. Como a aula era para ser livre, procurei não influenciar muito na opção deles, só auxiliando na definição dos times, e para isso foi estabelecido que seguiríamos a lista de chamada para escolher quem os formaria, isto porque sempre os mesmos queriam organizar os times, isto é, escolher os jogadores.

No início vários tipos de desentendimentos surgiam nestas aulas livres, porque eles queriam brincar logo e não paravam para discutir as regras, desta forma, qualquer dúvida era motivo para brigas ou para saírem da brincadeira (isso acontecia tanto na queimada como no futebol). As atividades com corda ocorriam de forma mais tranqüila e a cada aula surgiam mais músicas novas para acompanhar a atividade. Estes desentendimentos foram diminuindo ao longo do tempo.

Outro fato que considero ser relevante é sobre a utilização do espaço físico onde as aulas aconteciam nem sempre ocorrer de forma muito tranqüila. Na escola havia até cinco professores de educação física trabalhando ao mesmo tempo, e, portanto precisávamos fazer rodízio dos espaços disponíveis, que eram três: a quadra, o campo (que era dividido em dois, por ser o maior dos espaços) e um pátio. Mais tarde construíram também uma quadrinha de areia, que virou o espaço preferido de prática das crianças menores. Apesar do rodízio pré-determinado de tais espaços (no qual cada semana cada professor ocupava um espaço diferente), os professores que trabalhavam com os alunos maiores (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) sentiam-se no direito de utilizar os que eram considerados os melhores espaços, principalmente a quadra, alegando que seus alunos eram maiores, etc. Isto acabou causando alguns desentendimentos, interferindo na programação e no andamento das aulas.

A chuva também foi um fator que interferiu no andamento das aulas. Quando chovia a aula era dada na sala de aula, o que limitava bastante as atividades, mas ainda assim improvisávamos, empilhando as carteiras num canto da sala, criando um espaço no meio desta para nossa prática. O maior problema

desta solução era o tempo despendido para tirar as carteiras e depois para arrumá-las novamente, antes que o professor de sala retornasse, o que diminuía muito o tempo da aula. Fatores climáticos como a chuva, e mesmo o sol, ao qual o professor de educação física é obrigado a ficar exposto todos os dias durante suas aulas, deveria ser um motivo suficiente para a construção de escolas com espaços adequados para a prática desta disciplina.

Outra situação preocupante para a escola e para alguns professores era o fato dos alunos virem para aula de educação física de chinelo, tamanco ou sapato, e não de tênis como acreditavam ser mais adequado, pois oferecia menos perigo de se machucarem. Nas minhas aulas isso não se apresentava como uma preocupação porque trabalhava preferencialmente com os alunos descalços. Tal fato acabou causando uma perturbação em certos professores que não conseguiam exigir que seus alunos viessem de tênis porque os meus não vinham, e, portanto tentaram fazer com que a escola estabelecesse regras comuns para todos os alunos. A dificuldade foi solucionada com diálogo e bom senso, deixando que cada professor construísse suas próprias regras com seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muita crítica à escola, dizendo que esta se tornou o lugar de preparação dos alunos para o futuro, desvalorizando completamente a vivência do momento atual. Vejo as práticas de consciência corporal, como **um caminho para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da consciência**, um caminho que não se restringe ao aspecto físico, mas privilegia o ser, sua humanidade. Percebo nestas a capacidade de **trazer o ser para o agora** e de **proporcionar o contato consigo mesmo, com os outros e com o mundo, através do toque, da percepção e da autobservação**. Procurei contar um pouco do processo desenvolvido na escola, e penso ser este, **um caminho de valorização do humano e de resgate deste ser para o momento que está vivendo**.

A idéia de desenvolver esse projeto, como mencionada anteriormente, surgiu da **busca por um caminho de atuação na escola**, tendo em vista meu descontentamento com a atual situação da prática da educação física escolar. Minha intenção, como professora da Rede Municipal de Ensino, foi **viabilizar aos alunos a vivência de uma educação física diferente**, uma disciplina curricular que olhasse para eles como seres humanos, e **que com isso desenvolvesse a consciência, através da autobservação e do autoconhecimento**. Para isso optei pela escolha de procedimentos ligados a consciência corporal, por acreditar que eles poderiam proporcionar esse desenvolvimento, embasada na minha própria experiência pessoal em relação a estas práticas, visualizando nestas um caminho de despertar do ser, e não apenas uma vivência de atividades de distração.

O objetivo foi **favorecer e observar como ocorria o desenvolvimento da consciência corporal na escola**, sendo a palavra consciência corporal adotada como sinônimo de consciência, e que, de acordo com Jesus (1992), apresenta-se como um processo, um desvelamento progressivo que fazemos sobre nós mesmos através de nossas vivências diárias. Apesar da dificuldade encontrada na **resistência inicial dos alunos de entender que uma aula de educação física é**

**mais que simplesmente “jogar bola” e na desconfiança apresentada diante de atividades diferentes daquelas que eles estavam habitualmente acostumados**, acredito que tal processo tenha sido privilegiado sim nas aulas oferecidas. Não tinha expectativas em relação a resultados a serem atingidos, por que não parti de nenhum “a priori”, mas foi possível notar a influência deste projeto através da observação dos alunos e reflexão sobre a prática, que realizei como pesquisadora e também professora das turmas envolvidas no processo.

Vale lembrar aqui que a reflexão sobre o desenvolvimento da consciência corporal aconteceu durante todo o processo em função da observação dos alunos e dos desenhos, pinturas e redações realizadas por eles, somada aos depoimentos, permitindo o fortalecimento e a reformulação do projeto proposto, dando indícios da sua viabilidade e das dificuldades encontradas no seu desenvolvimento. Posso dizer que esta pesquisa caracteriza-se por um **processo de criação, surgido a partir das necessidades manifestadas no dia a dia da escola, sustentado por minha experiência pessoal no universo das práticas de consciência corporal, e permeado pelo olhar sugerido na bibliografia consultada.**

A paixão dos brasileiros pelo futebol não é novidade, porém mais uma vez foi possível notar essa força cultural e a **identificação das aulas de educação física como espaço/tempo para se “jogar bola” na escola**, sendo necessário que eu negociasse com os alunos a participação deles nas aulas em troca de jogarem futebol em outros momentos.

Observando o comportamento corporal dos alunos no início do processo, em especial da 4<sup>a</sup> série C, pude notar a **falta de criatividade nos gestos**, talvez por **vergonha** de se colocar na frente dos colegas. Nos discursos iniciais notei ainda uma forte **identificação dos alunos com as rotulações emitidas pelos outros** (família, professores, e colegas), fato que nos alerta sobre o perigo de desenvolvermos e assumirmos os pré-conceitos tão disseminados pela escola e pela sociedade de forma geral.

**A intenção de ver o ser humano** e não apenas uma de suas dimensões, somada a diversificação de formas deste olhar, buscando além da observação das vivências corporais privilegiadas em aula, direcionar a atenção para outras formas de manifestações pessoais (como redações, desenhos e pinturas), me forneceu um maior número de informações sobre aqueles seres humanos com os quais estava interagindo, penso que **amenizando a assunção de pré-conceitos já estabelecidos**. Acredito que estas diferentes formas de discurso, ampliaram ainda mais minha visão, confirmando minhas observações ou ainda fazendo com que eu percebesse algumas sutilezas da personalidade de cada um. Permitiram também que eu compreendesse como o trabalho estava se construindo e de que forma os alunos estavam percebendo-o.

Nas redações, por exemplo, a **violência** muito evidente em todo bairro, se demonstrou bastante presente, mostrando-se também como uma forma de reação ao que não está de acordo com o que eles pensam. Por outro lado, foi interessante perceber que apesar da realidade violenta manifestada, um dos fatos que demonstra **a presença da polaridade**, é que os alunos mostravam-se intensamente carinhosos comigo e com os professores de uma forma geral. **Demonstrações de afeto como beijos, abraços, cartinhas, bilhetinhos, flores arrancadas das árvores e mesmo pequenos presentes não faltaram em todas as aulas que participei**. Recordando o que escreve Montagu, poderíamos especular dizendo que talvez **as brigas** (bater, chutar ou outras formas de ação violentas) **se manifestem como uma necessidade de ser tocado e de tocar o outro**, sendo talvez a maneira que aquela comunidade encontrou para suprir esta **falta de contato**, porque de acordo com este autor **a estimulação tátil se apresenta como uma necessidade física básica**, e a falta de estímulos táteis gera manifestações de hostilidade na tentativa de expressão afetiva e nos relacionamentos corporais com os outros.

No que ainda se refere ao **toque, procedimento bastante presente nas práticas de consciência corporal e essencial para o desenvolvimento saudável do ser**, inicialmente pude observar o **receio de se autotocarem, e principalmente de tocarem outras pessoas**, o que se tornava ainda mais

complicado se estas fossem do sexo oposto. O toque era superficial e desinteressado. Além disso, apresentavam-se bastante desconfiados tanto em relação à professora como aos colegas. Ao longo do processo, porém, os alunos passaram a demonstrar **maior disponibilidade**, o que foi observado através de **maior participação, interesse e envolvimento destes com as atividades**, apresentando um **aumento de concentração** durante a realização destas. Na promoção do toque entre pessoas de sexos opostos, apesar das dificuldades apresentadas, **os jogos**, principalmente os que envolvem competição, se mostraram **como um facilitador para que este contato ocorresse**.

Este envolvimento deles com a prática permitiu que pudessem desenvolver a **autobservação**, percebendo ainda a possibilidade de pararmos por alguns minutos, de fazermos silêncio e ficarmos quietos para nos observar, o que por sua vez, **desencadeou a percepção de que mexer em um segmento do corpo interfere no outro, verificando na prática a unidade que é o corpo**. Confirmando este fato me apoio em Alexander (1983, p. 35) que escreve:

Basta dirigir a atenção, por exemplo, para um pé e suas diferentes partes –artelhos, metatarsos, tornozelo, sola do pé ou articulações – para produzir, inclusive no não-iniciado, mudanças sensíveis e mensuráveis da circulação e do tônus muscular. Fazendo movimentos leves, os alunos notam uma diferença evidente com o outro pé.

Os alunos ficaram surpresos ao perceberem a **modificação causada no corpo em função do toque**, demonstrando **interesse e prazer em tocar o próprio corpo e conhecê-lo melhor**, ocorrendo demonstrações de satisfação ao final da aula, apesar de não estarem jogando futebol. Observei assim, um **aumento da capacidade de observação e de reflexão sobre os diferentes segmentos do corpo**. Pude verificar também, através dos relatos de alguns alunos, que **o trabalho realizado na escola assumiu dimensões maiores, envolvendo também outros membros da família**.

Percebi ainda um **aumento da autonomia do grupo** no decorrer das aulas. No início do trabalho, principalmente nas aulas livres, eu precisava estar o tempo

todo controlando cada atividade, pois além deles requisitarem meu auxílio sempre, todas as vezes que eles tentavam resolver algo por conta própria surgiam brigas e confusões. No desenvolvimento do projeto eles começaram a resolver sozinhos certos impasses, não precisando sempre da minha ajuda, tentando resolver as dificuldades entre eles primeiro.

No andamento do processo, situações em que os alunos anteriormente manifestaram **vergonha** de mostrar segmentos do corpo ou mesmo de se expor na frente dos colegas, foram sendo amenizadas ou mesmo superadas. **A participação** deles nas atividades **foi aumentando gradativamente** e passaram aos poucos a se disporem a retirar os sapatos para a realização das atividades. Até mesmo um aluno que se recusava a participar das aulas e que nunca tirava o tênis na frente de ninguém por causa da presença de uma deformidade causada por má formação congênita, passou a participar das aulas, porém de meias.

Isto não significa que não houve dificuldades no desenvolvimento deste projeto, e que em alguns dias, após varias tentativas frustradas de experimentar algo novo, eu me rendia ao “velho futebol”, procurando, entretanto, sempre combinar com eles que na próxima aula todos participariam das atividades propostas. Em momentos como esse, muitas vezes tive vontade de desistir, me questionando se valeria à pena todo esforço para percorrer este caminho: parece tão mais simples (e comum) apenas “jogar a bola” e deixá-los fazendo o que aparentemente gostam.

Não creio que seja uma decisão mais fácil. Na minha opinião, esta atitude acaba por gerar uma sensação de irresponsabilidade e de incompetência no professor e apresenta-se, até mesmo, como uma falta de comprometimento com os alunos e com a sociedade de uma forma mais ampla. Acredito ser muito mais difícil passar por cima dos nossos valores pessoais e sucumbir ao sistema, do que lidar com nossas dificuldades e enfrentar algumas situações de fracasso.

Soares (1996) escreve que a escola deve ser o lugar aonde o aluno vai para aprender coisas que não sabe ou que sabe superficialmente e discute a importância de uma escola que desafie constantemente seus alunos, expondo que a repetição do que o aluno já sabe, a reprodução superficial do que a mídia oferece ou **o pronto atendimento dos desejos dos alunos não desafia sua inteligência**, e que **os desejos são construídos socialmente**, portanto gosta-se do que se conhece e rejeita-se o que não se conhece, não sendo assim um padrão altamente adequado para definição de direções. Considerando a rejeição ao novo como uma reação de proteção própria do ser humano, toda vez que encontrei obstáculos procurei direcionar minha atenção aos motivos que haviam influenciado minha escolha, acreditando que, independente das dificuldades encontradas, uma semente estava sendo plantada em cada aluno e tinha a possibilidade de germinar um dia, despertando-o para si.

Quero expressar ainda que percorrer o caminho de desenvolvimento da consciência, de autoconhecimento, nem sempre é muito fácil, porque olhar para si mesmo sem julgamento de valor nem sempre é tão simples. Vivemos inseridos numa cultura, com determinadas características morais e sociais que nos dizem como ser, como pensar e agir, e quando não nos encaixamos nestes padrões, a possibilidade de nos sentirmos inferiores aos outros e sermos rejeitados, até por nós mesmos, é inerente. Além disso, olhar para si é também encarar nossos medos e limitações.

Pensando nestas questões, acredito ainda mais na importância da construção de um olhar diferenciado, que não esteja contaminado de pré-conceitos. A assimilação do conhecimento da existência da polaridade por trás do conceito de unidade pode auxiliar-nos na auto-aceitação, na aceitação dos outros e das diversas situações vividas, favorecendo nosso desenvolvimento como seres humanos conscientes. **O modo como enxergamos a vida, interfere diretamente na maneira como agimos, e desta forma, o olhar pode auxiliar nosso caminhar ou mesmo atrapalhá-lo.** Posso ver a violência na escola como algo

irremediável e imutável, ou posso percebê-la como reflexo de uma determinada situação social, tentando compreendê-la para modificá-la.

**Essa ampliação do olhar (apoiada numa mudança de paradigma) se faz necessária para que modifiquemos nossa forma de perceber e pensar, mudando assim nossa postura pessoal e profissional, e nossa atitude diante da vida.** Os fundamentos da física moderna demonstram que o observador altera o observado, e apontam para o fato da **nossa intervenção estar além do que podemos imaginar.** Especificamente em relação ao professor de educação física, a consciência do estado de interligação de tudo e da extensão que o trabalho desenvolvido na escola pode atingir, acaba por **ampliar o conceito de corpo, de educação física e da sua atuação, não mais restringindo sua atenção à dimensão física do ser,** criando a possibilidade da **construção de uma educação voltada para o ser humano, transformando a aula num espaço para a vivência dessa humanidade.**

Por fim, este estudo nos alerta para a **importância do desenvolvimento da consciência, tanto do professor como do aluno,** demonstrando que embora a hereditariedade faça de nós indivíduos (únicos, “um ser por si só” de acordo com Jung), a sociedade tenta nos massificar, procurando fazer-nos iguais a todo mundo, sendo também **papel da escola auxiliar o processo de desenvolvimento da personalidade, despertando o aluno para consciência de si próprio. As práticas de consciência corporal apresentam-se assim como um caminho para este despertar, para o autoconhecimento e para o desenvolvimento do ser.**

## **BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA**

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: Um caminho para a percepção corporal.** Trad. José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza. **Corpo: a busca de si, esse estranho... no encontro com o outro.** Campinas, 1997. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1997.

BASSOLI, Rosangela Maria. **Yoga – Um caminho para a luz interior.** Campinas: Editora Alínea, 1999.

BERTHERAT, Thérèse, BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões. Antiginástica e consciência de si.** Trad. Estela de Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BERGÉ, Yvonne. **Viver o seu corpo. Por uma pedagogia do movimento.** Trad. Estela de Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana.** 40ª. Ed. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1997

\_\_\_\_\_ **O despertar da águia. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade.** 16ª. Ed. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1998

BRENNAN, Bárbara Ann. **Mãos de luz. Um guia para a cura através do Campo de Energia Humana.** São Paulo: Pensamento, 1987.

BRITO, Carmem Lúcia de Chaves. **Consciência Corporal. Repensando a Educação Física.** São Paulo: Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

BROTTO, Fábio Otuzzi. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.** Santos, SP: Editora Re-Novada, 1997.

BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE & Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: Frâncico Alves, 1991.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ed Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_ **As conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável.**  
Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed Cultrix, 2002.

DANGELO, José Geraldo & FATTINI, Carlo Américo. **Anatomia básica dos sistemas orgânicos – com descrição dos ossos, juntas, músculos, vasos e nervos.** Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1991.

DETHLEFSEN, Thorwald & DAHLKE, Rudiger. **A Doença como Caminho. Uma Visão Nova da Cura como Ponto de Mutação em que um Mal se Deixa Transformar em Bem.** Trad. Zilda Hutchinson Schild. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento.** Trad. Daisy A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANZ, Marie Louise Von. **O processo de individuação.** In JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus Símbolos.** Trad. Maria Lúcia Pinho; Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

FREIRE, João Batista. **Rumo ao universo do ... corpo.** In OLIVEIRA, V.M.. (org.) **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física 2.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FREIRE, João Batista. **Antes de falar de Educação Motora.** In DE MARCO, A. (org.) **Pensando a Educação Motora.** Campinas, S.P: Papyrus, 1995.

GAIARSA, José Ângelo. **O que é corpo.** 4ª. Ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GALLARDO Jorge Sérgio Perez et all. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação.** São Paulo: FTD, 1998.

GERBER, Richard. **Medicina Vibracional. Uma medicina para o Futuro.** Trad. Paulo César de Oliveira. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

JESUS, Adilson Nascimento de. **Vivências Corporais: proposta de trabalho de auto-conscientização.** Campinas, 1992. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1992.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus Símbolos.** Trad. Maria Lúcia Pinho; Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

\_\_\_\_\_ **O Desenvolvimento da personalidade.** Trad. Frei Valdemar do Amaral; Revisão técnica Dora Ferreira das Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_ **O Eu e o Inconsciente.** Trad. Dora Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_ **Tipos Psicológicos.** Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

JUNG, Carl Gustav & WILHELM, Richard. **O segredo da flor de ouro. Um livro de vida chinês.** Trad. Dora Ferreira da Silva e Maria Luísa Appy; 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

KUPFER, Pedro. **Coração, iluminação e liberdade.** Cadernos de Yoga. 1ª Ed. Florianópolis, SC: Instituto Dharma - Yogashala, 2004.

KRITIKÓS, Georg. (SARVANANDA). **Yoga para crianças.** Rio de Janeiro: Editora Record.

LACERDA, Yara. **Atividades Corporais: O alternativo e o suave na Educação Física.** Rio de Janeiro, RJ: Sprint Editora, 1995.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética.** Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1982.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia – fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: EDUC-Editora Moraes, Ed PUC-SP, 1989.

MCNEELY, Deldon Anne. **Tocar – Somatoterapia e Psicologia Profunda.** Trad. Cláudio Giordano. São Paulo: Cultrix, 1987.

MELO, José Pereira de. **Desenvolvimento da Consciência Corporal – uma experiência da Educação Física na idade pré-escolar.** Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1997.

MIGLIORI, Regina de Fátima... et al **Ética, Valores Humanos e Transformação.** São Paulo: Petrópolis, 1998.

MINICUCCI, Agostinho, HERZBERG, Margrit. **Alfabetizando pelo yoga – didática vivenciada.** São Paulo: Centauro, 2001.

MONTAGU, Ashley. **Tocar – O Significado Humano da Pele.** 6ª ed. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

MORAIS, Regis de. **Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro**. In MOREIRA, Wagner Wey (org). Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI. 2ª ed. Campinas, S.P.: Editora Papirus, 1993.

MOREIRA, Wagner Wey (org). **Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI**. 2ª ed. Campinas, S.P.: Editora Papirus, 1993.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o Esquema Corporal, Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade**. Dissertação de mestrado, FEF, 1995.

REZENDE, Antonio Muniz. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SALDANHA, Vera. **A Psicoterapia Transpessoal**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física – uma abordagem filosófica da Corporeidade**. Ijuí: Liv. Unijuí, 1987.

SILVEIRA, Nise da. **Jung – vida e obra**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, suplemento 2, p.6-12. 1996.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **A busca do autoconhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência**. Campinas, 1992. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1992.

VAYER, Pierre. **O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. Trad. M. Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1989.

**ANEXOS**

## ANEXO I

### Exemplo de uma aula de yoga para a 1ª série:

- Parte inicial: Em pé, descalços em cima do colchonete, explorar as possibilidades de movimentos das articulações do pescoço, ombros, punhos, mãos, cotovelos, quadris, joelhos, tornozelos e pés. Deitado abraçar a perna, testa nos joelhos e balançar para os lados e para frente e para trás. Deitados, respirar na barriga, segurar o ar até 4 e soltar o ar pelo nariz.
- Gato-mia (buscando a sensibilização dos sentidos, onde usa tato para pegar e audição para adivinhar).
- ASANAS: PÁSSARO, CEGONHA, CISNE, POMBA, ARVORE.

HISTÓRIA: Os **pássaros** resolveram fazer uma reunião embaixo da **árvore** mais alta da floresta para decidir quem era o **pássaro** mais importante. A primeira a chegar foi a **cegonha** dizendo que ela era a mais importante porque era a mais velha, e assim a mais inteligente de todos dali. Logo depois chegou o **cisne** dizendo que era o mais importante por que era também o mais bonito. O **corvo** disse que ele era mais importante porque era o mais esperto. A **pomba** não concordou com isso e acabou logo com a discussão. Subiu num galho da **árvore** e disse que todos eram importantes, cada um do seu jeito, já que cada um dos **pássaros** tinha uma qualidade diferente.

- Relaxamento: deitados respirar e levar o ar de cor azul para cada parte do seu corpo.

## ANEXO II

QUADRO DE POSTURAS DE YOGA INDICADAS PARA CRIANÇAS<sup>1</sup>

<b>GRUPO 1</b> P. meditativas	<b>CISNE</b> (swangasana); <b>POSTURA FELIZ</b> (bhadrasana) <b>POSTURA DO HERÓI</b> (veerasana) <b>POSTURA FÁCIL</b> (sukasana)
<b>GRUPO 2</b> P. lateralidade	<b>LUA</b> (chandrasana)
<b>GRUPO 3</b> P. de extensão anterior do tronco	<b>CAMELO</b> (ustrasana); <b>COBRA</b> (bhujangasana); <b>GAFANHOTO</b> (salabhasana); <b>POSTURA DO ARCO</b> (dhanurasana); <b>CROCODILO</b> (makarasana) <b>PEIXE</b> (matsyasana); <b>SERPENTE</b> (sarpasana); <b>ESCORREGADOR</b> (purvottanasana); <b>POSTURA DA MEIA PONTE</b> (ardha vipareeta dhanurasana) <b>POSTURA DA RODA –ponte</b> (chakrasana) <b>CÃO COM A BOCA PARA CIMA</b> (urdhava mukha shavanasana)
<b>GRUPO 4</b> P. de extensão posterior do corpo	<b>CÃO COM A BOCA PARA BAIXO</b> (adho mukha shavanasana) <b>CEGONHA</b> (padahastasana) <b>BONECA DE PANO COM MÃO PRESA NO PÉ</b> (padangusthasana) <b>TARTARUGA</b> (koormasana)
<b>GRUPO 5</b> p. torção tronco	
<b>GRUPO 6</b> p. correção de ombros e coluna	<b>RÃ</b> (uthasana); <b>VACA</b> (gomukhasana); <b>TOURO</b> (virsasana)
<b>GRUPO 7</b> p. alongamento das pernas	<b>GARÇA</b> (krounchasana)
<b>GRUPO 8</b> p.de movimento	<b>GATO</b> (catuspadasana) <b>LEÃO</b> (simhasana)
<b>GRUPO 9</b> p. invertidas	<b>ARADO</b> (halasana); <b>VELA - bicicleta</b> (sarvangasana)
<b>GRUPO 10</b> p. de equilíbrio	<b>PÁSSARO</b> (garudasana); <b>CORVO</b> (kakasana) <b>BARCO</b> – letra V( navkrasana) <b>POMBA</b> (raja kapotasana) <b>MONTANHA</b> (parvatasana) <b>SAPO</b> (samkatasana) <b>ÁRVORE</b> (vrikasana)
<b>GRUPO 11</b> p. relaxamento	<b>MORTO</b> (savasana)

<sup>1</sup> De acordo com Minicucci e Herzberg (2001).

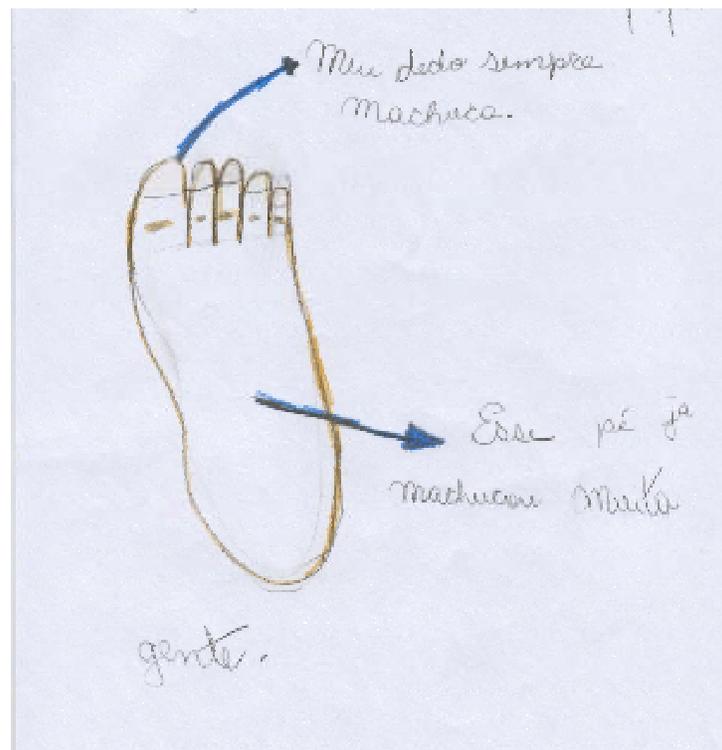
## DESENHOS ANEXOS

Fazia parte do objetivo deste projeto estimular os alunos a manifestar, de diferentes formas, a relação que estava sendo construída com os temas trabalhados em aula. Como discurso dos sujeitos considere os depoimentos livres durante as aulas; as respostas às questões propostas em aula, de forma oral ou escrita; as redações; as observações anotadas no diário de campo; e os desenhos. Abaixo estão alguns destes desenhos feitos pelos alunos da 4ª série C, durante as aulas de Educação Física na escola.

Os desenhos relacionam-se com os temas trabalhados nas aulas:

- Pés: desenhos da p. 145 à p. 152;
- Coluna vertebral: desenhos da p.153 a 160;
- Mãos: desenhos da p.161 a 164;
- Pintura dos pés: p.165 a 166;
- Corpo humano: p.167 a p.173.

# PÉS

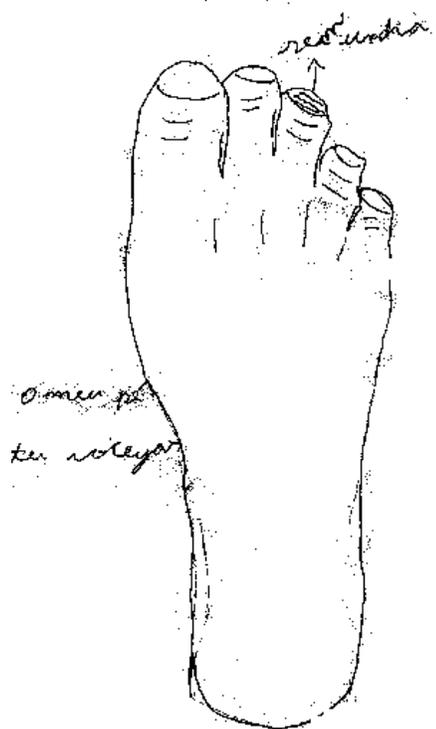
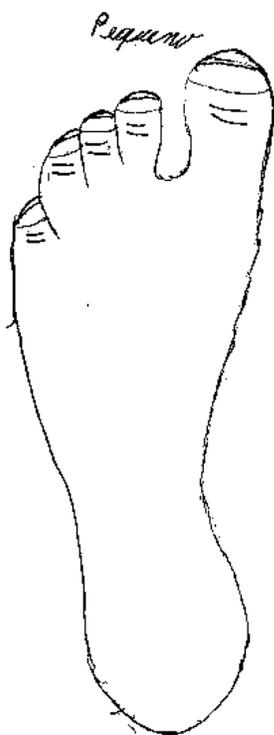








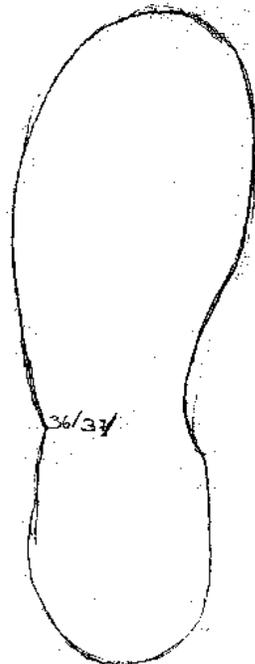




En tanto del no dedo: quase todo dia  
En tanto tanto soma del no dedillo: quase sempre  
En acho sempre parte



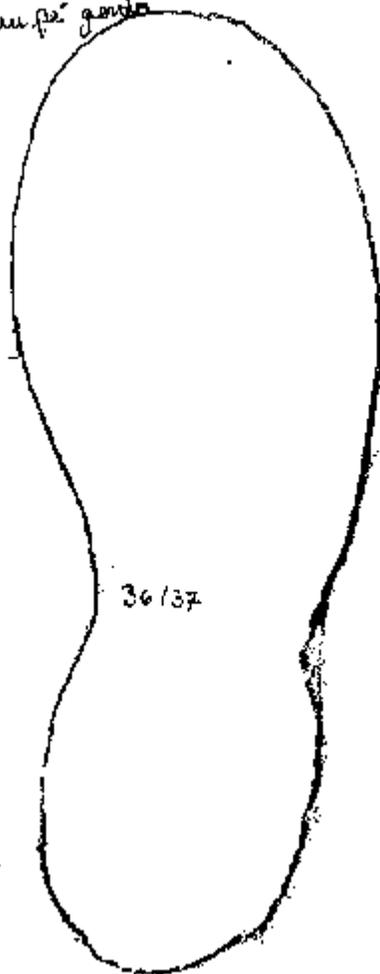
O maior dedo quando em fise com o  
sapato muito tempo ele fica vermelho

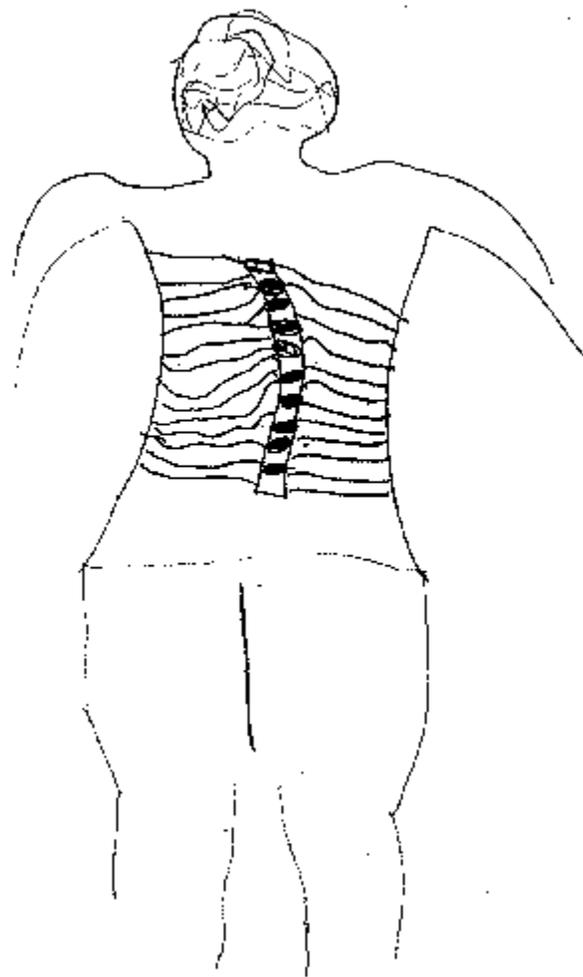


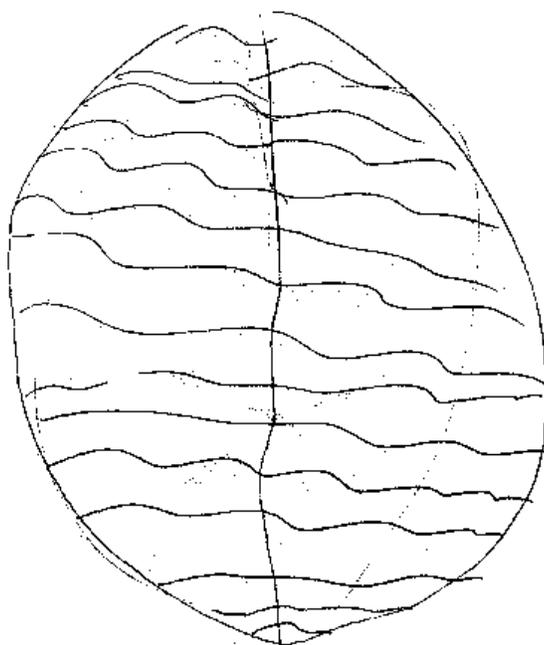
Eu tenho dor no dedo: quase todo dia

Eu também tenho uma dor no dedinho: quase sempre

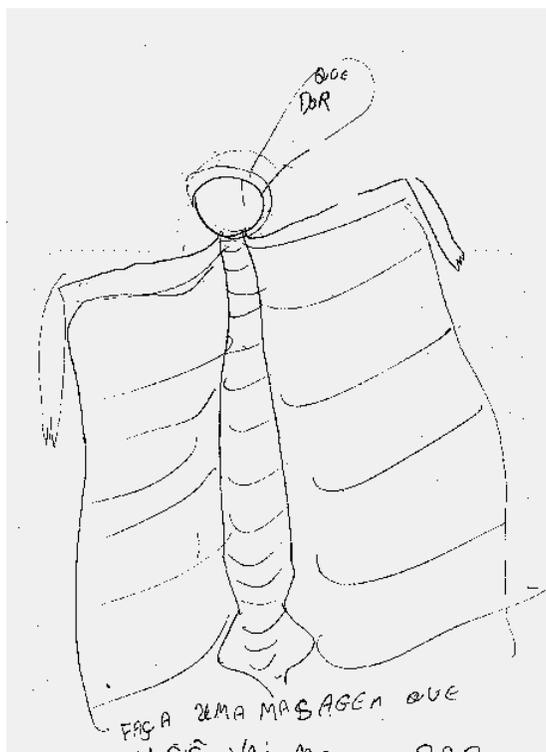
Eu acho meu pé grande

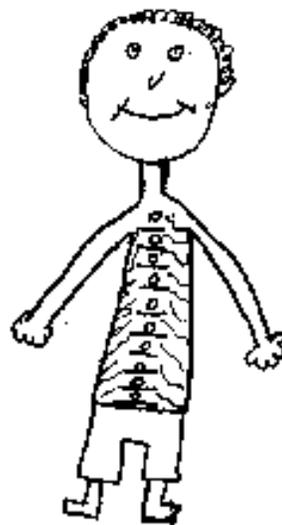
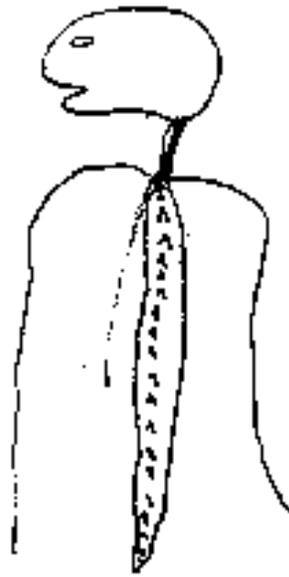


**COLUNA**

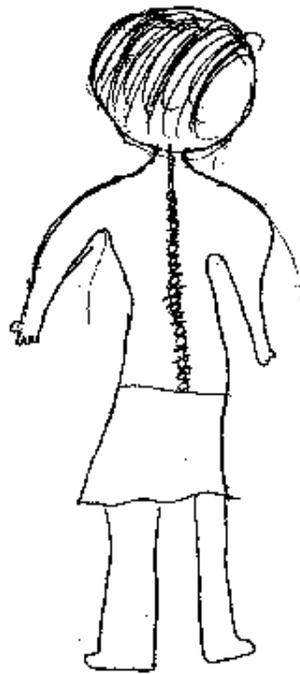
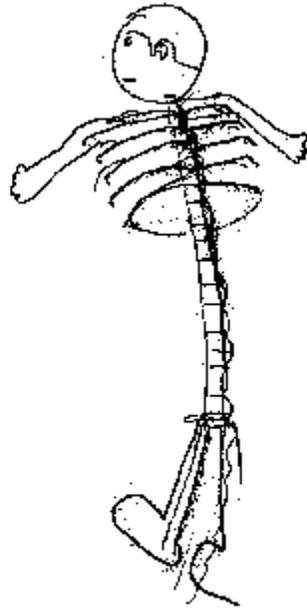


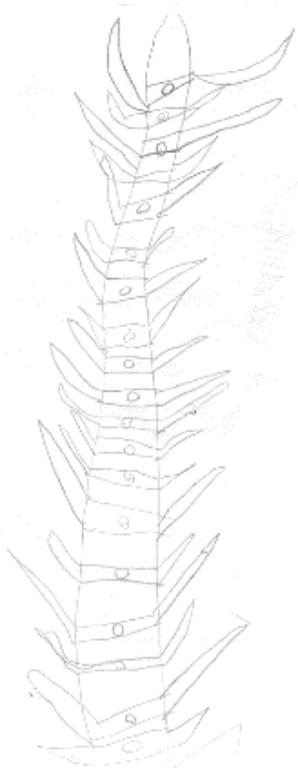
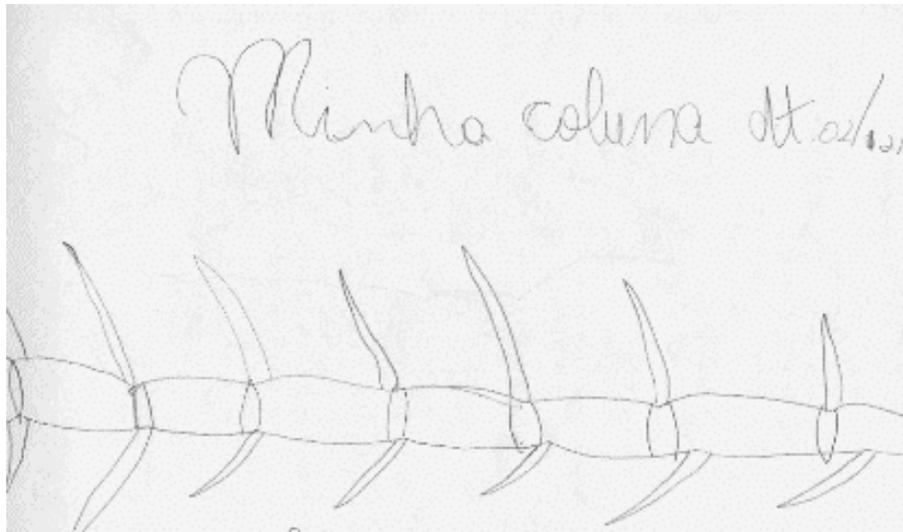
coluna

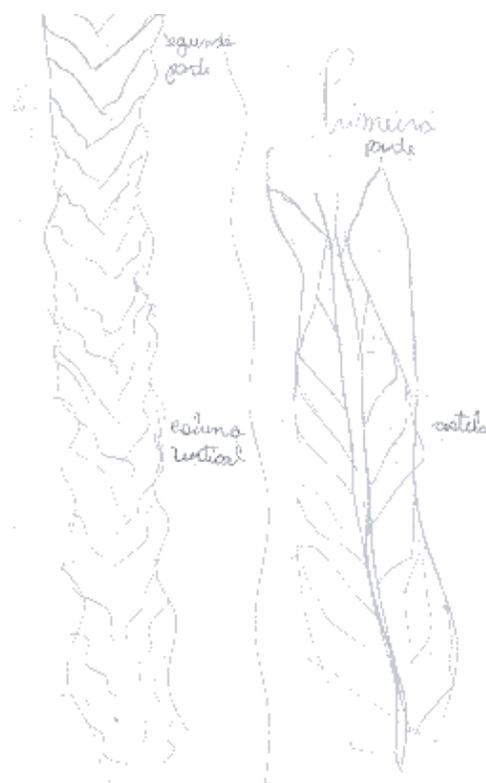


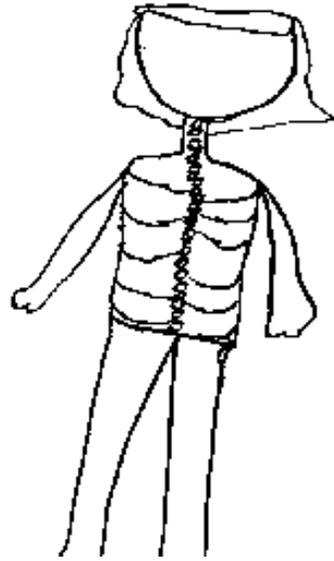


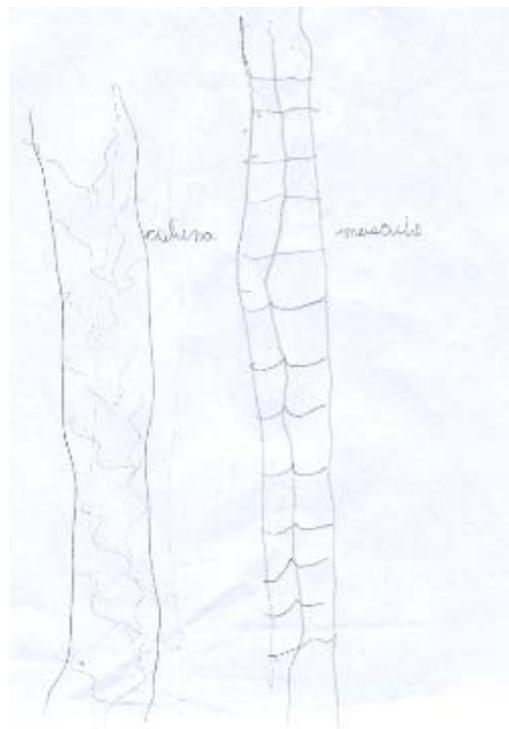
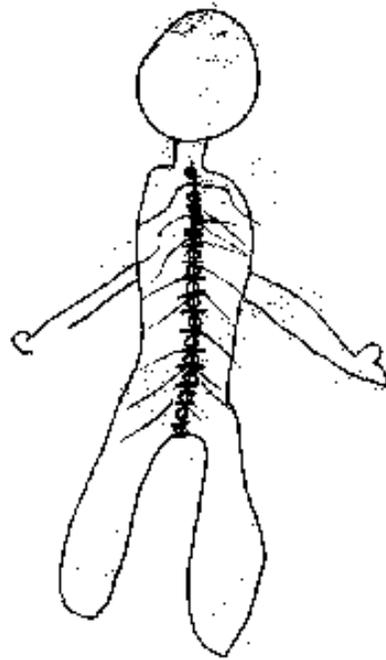
columna  
costela





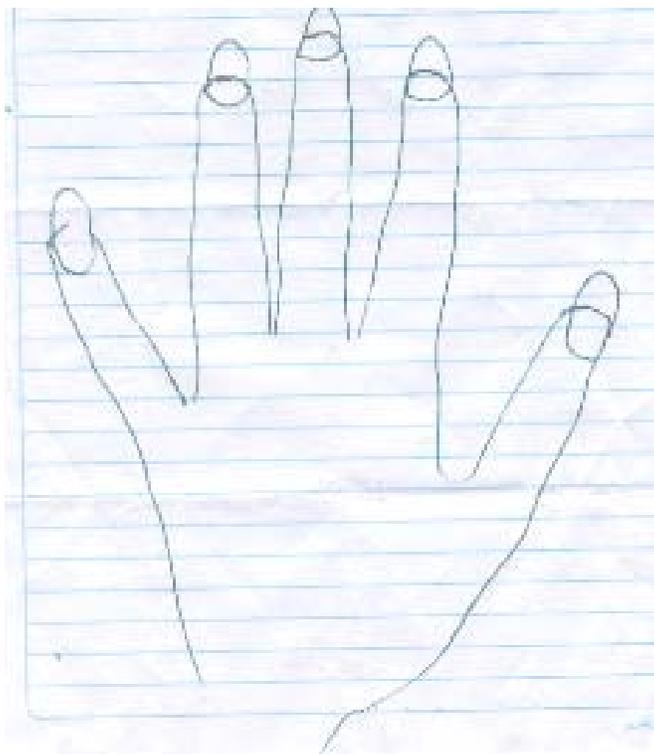






# MÃOS









**Pintura dos Pés**



# CORPO HUMANO



